

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive

Essen : Die Blaue Eule 1998, 200 S. - (Musikpädagogische Forschung; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen : Die Blaue Eule 1998, 200 S. - (Musikpädagogische Forschung; 19) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88164 - DOI: 10.25656/01:8816

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88164>

<https://doi.org/10.25656/01:8816>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Themenstellung: „Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive“ lautete das Thema der Jahrestagung 1997 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. In dem vorliegenden Jahresband sind zehn Tagungsbeiträge dokumentiert. Empirischen Arbeiten, die Einblicke in den Stand der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung gewähren, stehen grundlegende wissenschaftstheoretische und medienkritische Beiträge gegenüber. Das Spektrum der Themen ist breit: Untersuchungen zur Klangfarbenwahrnehmung von Kleinkindern, zur Wirkung familialer Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten, zum Überverhalten junger Instrumentalisten, zur musikalischen Sozialisation und Identitätsfindung Jugendlicher, zu Ensembleaktivitäten von Amateurmusikern und zu vielen anderen Fragestellungen. Dokumentiert sind hier auch die Thesenpapiere der beiden Diskussionsforen, in denen Perspektiven der Musikpädagogik in Forschung und Lehre thematisiert werden. Insgesamt bietet das Buch einen Überblick über den Stand der musikpädagogischen Forschung in den Bereichen Entwicklung und Sozialisation und ermöglicht die Partizipation am aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskurs.

Die Herausgeberin: Mechthild v. Schoenebeck, geb. 1949; Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt Grund- und Hauptschule) und der Universität Münster (Musikwissenschaft, Kunstgeschichte, Pädagogik); Schuldienst; Promotion 1978; wiss. Assistentin an der Universität Münster; Habilitation 1986; 1991-1996 Professorin für Musikpädagogik an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal; seit 1997 Professorin für Musikpädagogik an der Universität Dortmund.

Mechthild von Schoenebeck
(Hrsg.)

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive

Inhalt

Mechthild v. Schoenebeck

Vorbemerkung: Über die musikpädagogische Perspektive und die Perspektiven der Musikpädagogik 7

Heiner Gembris

Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts. Ergebnisse - Fragen - Perspektiven 9

Hermann J. Kaiser

Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? 27

Jürgen Vogt

Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive’?“ von Hermann J. Kaiser 41

Renate Müller

Musikalische Sozialisation und Identität. Ergebnisse einer computergestützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen 57

Gabriele Schellberg

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern mit einem Klangmemory 75

Christian Harnischmacher

Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen 91

Winfried Pape

Familiale Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen 111

Dietmar Pickert

Ensembleaktivitäten von Musikamateuren 131

Günter Kleinen

Am Mozart-Adagio scheiden sich die Geister. Zu Auswirkungen des sozialen Lernens auf Wahrnehmung und Erleben 149

Norbert Schläbitz

Mit System ins Durcheinander 159

Thesen für die Diskussionsforen

Ursula Eckart-Bäcker (Diskussionsforum 1)

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Perspektiven musikpädagogischer Forschung - Fragestellungen für die Zukunft 187

Martin Pfeffer (Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation. Probleme und Perspektiven des Faches Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten 193

Niels Knolle (Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation. Probleme und Perspektiven für das Fach Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten 197

Vorbemerkung:

Über die musikpädagogische Perspektive und die Perspektiven der Musikpädagogik

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive lautete das Thema der Jahrestagung 1997 des AMPF in München. In den vorliegenden Jahresband wurden zehn der dort vorgetragenen Beiträge sowie die Thesen der beiden Diskussionsforen aufgenommen. Diese Diskussionsforen, in denen es um Perspektiven musikpädagogischer Forschung und Lehre ging, sowie eine Podiumsdiskussion, die sich mit der Frage nach der Autonomie der Musikpädagogik als Wissenschaft beschäftigte, waren die Neuerungen des 97er Tagungsprogramms. Bei den Referaten lag, wie schon in den letzten Jahren, das Schwergewicht auf empirischen Arbeiten.

Daß in allen Tagungsbeiträgen auch Methodenreflexion ihren Platz hat, ist für den AMPF selbstverständlich. Von Zeit zu Zeit jedoch muß eine Wissenschaft sich selbst reflektieren, d.h. sich z.B. mit ihrem Gegenstand, ihrer Begrifflichkeit, ihren Fragestellungen kritisch auseinandersetzen. Dies geschieht in den Beiträgen von Kaiser und Vogt in so überzeugender Weise, daß der AMPF-Vorstand diese papers zur Grundlage einer Podiumsdiskussion machte und den Kongreßteilnehmern damit die Partizipation am spannenden Prozeß der Selbstreflexion und Weiterentwicklung „ihrer“ Disziplin ermöglichte. Es wurde deutlich, daß die Musikpädagogik gerade angesichts ihrer Geschichte in besonderem Maße zur Reflexion über ihr Selbstverständnis als Wissenschaft angehalten ist. Das Nachlassen in dieser Bemühung kann die Regression der Musikpädagogik zur Unterrichtslehre zur Folge haben - eine Entwicklung, die angesichts der Forschungslage nicht wünschenswert wäre und auch angesichts des nach wie vor existenten Reputationsgefälles zwischen Musikwissenschaft und Musikpädagogik fatale hochschulpolitische Konsequenzen nach sich ziehen könnte.

Alle vorgelegten empirischen Beiträge beschäftigen sich mit speziellen Aspekten musikalischer Entwicklung und Sozialisation, wobei die Altersspanne der untersuchten Personengruppen vom Kleinkind bis zum Erwachsenen reicht - ein Zeichen dafür, daß die musikpädagogische Forschung sich heute für das Musikklernen in der gesamten Lebensspanne, für institutionelles wie außerinstitutionelles, für intentionales wie funktionales Musikklernen interessiert.

Ein Jahresband wie der vorliegende spiegelt freilich nicht nur die Fortschritte einer Wissenschaft, sondern auch ihre Defizite wider. Gerade zum Themenbereich „Musikalische Sozialisation“ ließen sich zahlreiche für das Fach wesentliche historisch-hermeneutische Fragestellungen denken, wie sie derzeit z. B. von der historischen Bildungsforschung entwickelt und bearbeitet werden. Hier hätte sich auch musikpädagogische Forschung zu engagieren, wenn sie nicht die eigene Fachgeschichte aus dem Auge verlieren will.

Ein weiteres Defizit betrifft die vergleichende Musikpädagogik. Hier besteht Nachholbedarf gerade im Blick auf musikalische Entwicklung und Sozialisation: Wie werden diese in anderen Ländern definiert und institutionell unterstützt? Daß der internationale Forschungsstand reflektiert wird, ist selbstverständlich. Nur fehlt es bisher an Fragestellungen, die sich mit musikpädagogisch relevanten Entwicklungen außerhalb des deutschsprachigen Raums beschäftigen.

Nun aber von dem, was noch getan werden muß, wieder zurück zu dem, was bereits getan ist und hier vorliegt. Allen Autorinnen und Autoren des Bandes sei herzlich gedankt für ihre Arbeit und für die gute Kooperation bei der Vorbereitung des Drucks. Dank moderner Computertechnik gelang die Vereinheitlichung des Druckbildes der einzelnen Beiträge diesmal ohne die Hilfe des Setzers. Für die Literaturverzeichnisse konnte keine einheitliche Form gefunden werden - zu unterschiedlich sind hier mittlerweile die Gebräuche. Daher bleibt das jeweilige Literaturverzeichnis in der alleinigen Verantwortung des jeweiligen Autors bzw. der Autorin.

Bleibt mir noch, den Wunsch zu äußern, daß Leserinnen und Leser dieses Bandes nicht nur Einblicke in den Stand der musikpädagogischen Forschung und in laufende Forschungsprojekte erhalten, sondern auch einen Erkenntnisgewinn über das Selbstverständnis des Faches als Wissenschaft verbuchen können. Vielleicht kristallisiert sich aus der Lektüre des Bandes ja auch die eine oder andere neue Fragestellung im Bereich der skizzierten zukunftsnotwendigen Forschungsansätze heraus. Der AMPF würde dies begrüßen.

Mechthild v. Schoenebeck
Dortmund, im Juni 1998

HEINER GEMBRIS

Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts

Ergebnisse - Fragen - Perspektiven

Die pädagogische und geistesgeschichtliche Diskussion der musikalischen Begabung und ihrer Entwicklung nahm, angeregt von Rousseau und philosophischen Schriften über Talent und Genie, im 18. Jahrhundert ihren Anfang. Im 19. Jahrhundert setzte die empirisch-naturwissenschaftlich orientierte Erforschung musikalischer Begabung ein. Sie erlebte eine Blütezeit bis in die 1920er Jahre hinein. Mit der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges begann ein Niedergang dieser Forschung. Dessen verheerende Nachwirkungen sind bis heute deutlich zu spüren. Erst Anfang der 1960er Jahre wurden wieder einige wichtige Arbeiten zur musikalischen Entwicklungsforschung publiziert, die aber eher singulär blieben. Im übrigen waren die 1960er und 1970er Jahre bezüglich der musikalisch-entwicklungspsychologischen Forschung eher flau.

Ganz anders dagegen die Situation in den angloamerikanischen Ländern. Die 1960er und 1970er Jahre waren geradezu eine Blütezeit der musikalischen Begabungsforschung. Erinnert sei an die Musikalitätstests, die veröffentlicht oder neu aufgelegt wurden, etwa von Wing, Seashore, Bentley und Gordon. Einflußreich wurden seit den 1960er Jahren besonders jene Arbeiten, die sich an der Entwicklungstheorie Piagets orientierten und diese auf den Bereich des Musikalischen übertrugen (z.B. Pflederer 1964; Pflederer & Sechrest 1968).

In Deutschland ist die angloamerikanische Begabungs- und Entwicklungsforschung seit den 1980er Jahren verstärkt rezipiert worden (z.B. Behne, Kötter & Meißner 1982; de la Motte-Haber 1985; Bruhn, Oerter & Rösing 1985; Gembris 1987, 1993, 1997). Seit dieser Zeit ist im deutschsprachigen Raum auch wieder eine allmähliche Zunahme begabungs- bzw. entwicklungspsychologischer Arbeiten festzustellen. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang auch die Aktivitäten des AMPF, der 1981 und 1983 Tagungen zum Thema „Musikalische Sozialisation“ und „Kind und Musik“ veranstaltete und dazu beigetragen hat,

daß Fragen der musikalischen Begabung und Entwicklung ein Forum gefunden haben. In jüngster Zeit sind sogar eine ganze Reihe von empirischen Studien zur musikalischen Begabung und Entwicklung publiziert worden. Beispielsweise die Studien zur musikalischen Hochbegabung von Bastian (1989, 1991, 1993), Dissertationen von Poppensieker (1989), Minkenberg (1991), Fassbender (1993), Harnischmacher (1993), Beyer (1994), Schellberg (1997), biographische Studien von Grimmer (1991) und Adler (1994), ferner gibt es gegenwärtig noch laufende Projekte, beispielsweise von Bastian (1996), Behne (1997) oder auch mirselbst (Gembris 1997).

Damit ist die Auflistung einschlägiger Forschungsaktivitäten aber bereits zu Ende. Trotz einer gewissen Aufwärtstendenz ist Deutschland immernoch eine Provinz der musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung. Im internationalen Vergleich etwa zu England (ganz zu schweigen von den USA) ist die Produktivität deutschsprachiger Forschung auf diesen Gebieten fast beschämend gering. Dazu kommt, daß sie im Ausland so gut wie nicht rezipiert wird und daher international kaum eine Rolle spielt. Die wenigen einschlägigen Forschungen der letzten Jahre, die eine größere internationale Resonanz gefunden haben, stammen nicht aus der Musikpädagogik, sondern wurden von Arbeitsgruppen aus Psychologen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin durchgeführt (z.B. Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993; Krampe 1994).

Die Lage der musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung insgesamt ist indessen keineswegs schlecht, im Gegenteil. Die Erforschung der musikalischen Begabung und die Psychologie der musikalischen Entwicklung befindet sich heute in einer der bedeutsamsten und aufregendsten Umbruchphasen ihrer Geschichte. Es sind vor allem vier Forschungsschwerpunkte, die dazu beigetragen haben:

1. die Erforschung musikalischer Fähigkeiten im Säuglingsalter,
2. die Erforschung musikalischer Fähigkeiten im Erwachsenenalter,
3. die Expertiseforschung und
4. das Gebiet der Theoriebildung.

Erforschung musikalischer Fähigkeiten im Säuglingsalter

Die Entwicklung neuer Technologien (Ultraschalldiagnostik, Computer, Videotechnik) und Methoden (Habituerungs- und Präferenzparadigma) hat wesentlich dazu beigetragen, daß das Lebensalter, das der experimentellen Erfor-

schung des Kindesalters zugänglich ist, sehr deutlich reduziert werden konnte. Musikalische Fähigkeiten können bereits pränatal und in den ersten Lebensmonaten mit recht hoher Zuverlässigkeit studiert werden. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen beispielsweise, daß musikalische Wahrnehmungen, Erfahrungen und Lernprozesse bereits vor der Geburt beginnen (zusammenfassend dazu Lecanuet 1996). Schon im Alter von wenigen Monaten können Säuglinge z.B. unterschiedlich auf verschiedene Musik reagieren (Lopez 1991). Sie erkennen unterschiedliche melodische Konturen und Rhythmen. Sie sind in der Lage, Melodietranspositionen in andere Tonarten wahrzunehmen. Andere Experimente (Trehub, Thorpe & Trainor 1990) haben ergeben, daß Säuglinge von weniger als einem Jahr bereits musikalische Präferenzen haben: Sie konnten zwischen einer dreiklangsmelodischen Tonfolge (h-d-g-e-c) und einer konturgleichen, aber nicht dreiklangsmelodischen (c-fis-h-f-cis) Melodie unterscheiden und zeigten eine deutliche Präferenz für die tonale, dreiklangsmelodische Melodie.

In einigen Experimenten konnte sogar nachgewiesen werden, daß Säuglinge im Alter von etwa sechs Monaten unterschiedliche Phraseneinteilungen in Musikstücken wahrnehmen können. Sie konnten musikalisch sinnvolle Phraseneinteilungen in Menuetten von Mozart gegenüber künstlichen, nicht sinnvollen Phraseneinteilungen unterscheiden und bevorzugen die sinnvollen Phraseneinteilungen (Krumhansl und Jusczyk 1990). Auch die Erforschung der präverbalen Kommunikation zwischen Mutter und Kind hat bemerkenswerte Ergebnisse erbracht. So konnte gezeigt werden, daß Mütter und Kinder in unterschiedlichen Kulturen unabhängig von Alter, Geschlecht oder elterlicher Erfahrung die gleichen melodischen Konturen verwenden, um bestimmte Gefühle oder kommunikative Inhalte mitzuteilen (Papoušek 1994).

Diese und andere Experimente haben zu einer Veränderung des Bildes von den musikalischen Kompetenzen des Kindes geführt. Allgemein hat sich gezeigt, daß Säuglinge, Kleinkinder, aber auch Schulkinder bereits in früherem Lebensalter über höhere musikalische Fähigkeiten verfügen, als man bislang vermutete. Das wirft die Frage auf, ob man nicht sorgsamer die musikalische Umgebung beachten sollte, der Kinder ausgesetzt sind. Es stellt sich die Frage, ob nicht die musikalische Erziehung früher beginnen könnte oder sollte, ab welchem Alter sie sinnvoll ist und mit welchen Methoden und Zielen sie durchgeführt werden sollte.

Darüber hinaus besitzen die neueren Forschungen auf dem Gebiet der musikalischen Entwicklung im Säuglingsalter auch Implikationen weit über den Bereich der Entwicklungspsychologie und Musikpädagogik hinaus. Denn sie werfen neues Licht auf die anthropologischen Grundlagen der Musik und beleben damit die Diskussion um die alte Frage der musikalischen Universalien (s. auch

Unyk et al. 1992). Die Tatsache beispielsweise, daß die gleichen prototypischen Melodien in der Mutter-Kind-Interaktion in unterschiedlichsten Kulturen der Welt anzutreffen sind, deutet darauf hin, daß wir es hierbei mit universellen, prototypischen Grundlagen des musikalischen Ausdrucks zu tun haben.

Aus der Frage nach den musikalischen Universalien ergeben sich letztlich auch Implikationen für ästhetische Fragen und Wertungen: Kann man etwa aus der Tatsache, daß Kinder bereits in den ersten Lebensmonaten tonale Tonfolgen bevorzugen oder daß Neugeborene musikalisch sinnvoll gegliederte Phrasen offenbar lieber mögen als andere, den Schluß ziehen, daß die tonale Musik die „natürliche“ Musik sei? Kann man daraus folgern, daß es musikalische Strukturen gibt, die universellen Charakter besitzen und deshalb leichter rezipiert und verarbeitet werden als andere?

Während Musikethnologen ihre Suche nach musikalischen Universalien aufgegeben haben, gehen Entwicklungspsychologen dieser Frage wieder mit großem Optimismus nach (Trehub 1993). Und zwar nicht ohne Grund, denn noch nie in der Geschichte war es möglich, Erkenntnisse über früheste musikalische Entwicklungsphasen zu sammeln, in denen kulturelle Einflüsse noch relativ wenig stattgefunden haben. Zugleich wird dadurch auch die Frage nach dem Verhältnis von angeborenen Anlagen und Sozialisationsprozessen neu gestellt.

Erforschung musikalischer Fähigkeiten im Erwachsenenalter

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt, der zu neuen Perspektiven nicht nur in der Entwicklungspsychologie geführt hat, ist das Erwachsenenalter. Mit der Erforschung musikalischer Fähigkeiten im Erwachsenenalter wird praktisch Neuland betreten, das zuvor im allgemeinen Bewußtsein der musikalischen Entwicklungspsychologie bis in die 1980er Jahre hinein überhaupt nicht existiert hat. Nachdem sich allgemein die Einsicht durchgesetzt hat, daß die Entwicklung des Menschen nicht mit dem Ende des Jugendalters abgeschlossen ist, sondern daß Entwicklungsprozesse sich im Erwachsenenalter bis ins hohe Alter hinein fortsetzen, ist auch in der musikalischen Entwicklungspsychologie die gesamte Spanne des menschlichen Lebens in das Blickfeld gerückt. Aus der zeitlichen Ausdehnung des Entwicklungsbegriffes vom Kindes- und Jugendalter auf die gesamte Lebensspanne ergeben sich eine Vielzahl neuer Fragestellungen, die noch vor 20 Jahren in der Forschung fast keine Rolle gespielt haben. Zum Beispiel: Wie verändern sich Musikalität, musikalische Verhaltensweisen, Lernfähigkeiten und musikalische Interessen im Laufe des Lebens? In-

wieweit und unter welchen Bedingungen sind mit wachsendem Lebensalter Gewinne, aber auch Verluste in den musikalischen Fähigkeiten zu beobachten? Wie sehen musikalische Entwicklungsverläufe im Erwachsenenalter aus, von welchen Determinanten hängen sie ab?

Um solche und ähnliche Fragen zu beantworten, ist es zunächst notwendig, auf breiter Basis Informationen zu sammeln und phänomenologische Beschreibungen zu erarbeiten. In diesem Zusammenhang sind biographische Forschungsmethoden wiederentdeckt worden und haben einen neuen, hohen Stellenwert erhalten. Die riesigen Mengen von Material und verbalen Daten, die dabei produziert werden, stellen die Forschung vor schwierige Probleme der Auswertung. Eines dieser Probleme besteht z.B. darin, aus den höchst unterschiedlichen individuellen musikalischen Biographien allgemeine Aussagen abzuleiten. Sind schon in der musikalischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr große Entwicklungsunterschiede zu beobachten, so steigern sich diese Unterschiede im Erwachsenenalter durch Kanalisierung und Differenzierung der Entwicklung, Professionalisierung, Regression sowie in Abhängigkeit von der musikalischen Lebenswelt in drastischer Weise. Daraus folgt zwingend, daß die musikalische Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters zwangsläufig eine differentielle Psychologie sein muß. Bislang beziehen sich die biographischen Studien zu musikalischen Werdegängen, von denen auch einige im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden (Grimmer 1991, Weng 1992, Adler 1994), vor allem auf Musikamateure und professionelle Musiker aus dem Bereich der Klassischen Musik. Studien zu musikalischen Werdegängen von Musikern aus dem Bereich der Unterhaltungsmusik sind hier - wie auch auf anderen Gebieten - in noch stärkerem Maße Mangelware (s. dazu Füsler & Köbbing 1997, Westerhoff 1997).

Die biographische Erforschung musikalischer Werdegänge ist fast schon eine Art Modeerscheinung geworden. Daß sie notwendig ist, steht außer Zweifel. Nur darf das keinesfalls darüber hinwegtäuschen, daß experimentelle Studien zu den musikalischen Lernfähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen von Erwachsenen ebenso notwendig sind. Hier gibt es ein riesengroßes Forschungsdefizit; die deutschsprachige Forschung ist diesbezüglich noch ein Entwicklungsland.

Die vorliegenden angloamerikanischen Untersuchungen, die interessanterweise zum größten Teil aus der Musiktherapieforschung stammen, zeigen, daß musikalisches Lernen in Form von Notenlesen, Vom-Blatt-Singen, Instrumentalspiel und Schulung musikalischer Hörfähigkeiten offenbar auf jeder Altersstufe möglich ist (zusammenfassend Gembris 1991). Andererseits gibt es auch vor allem bei älteren Personen Einschränkungen musikalischer Lernfähigkeiten, z.B. aufgrund von langsamerer Reaktionszeit oder körperlichen Problemen im höheren Alter. Sie brauchen längere Zeit und mehr Übung, um die gleiche Leistung wie

Jüngere zu erzielen. Ebenso kann die auditorische Unterscheidungsfähigkeit im Bereich der Sprache und der Melodieverarbeitung abnehmen. Allgemein scheinen die Lernerfolge auf Gebieten, die kognitive Fähigkeiten beanspruchen, größer zu sein als auf Gebieten, auf denen psychomotorische Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Eine wesentliche Erkenntnis der bisherigen Studien besteht darin, daß erwachsene musikalische Laien oder Amateure über Kapazitätsreserven und musikalische Lernfähigkeiten verfügen, die in der Regel nicht genutzt werden. Sie lassen sich aber durch Unterricht und musikalische Übung aktivieren.

Musikalische Aktivitäten im Erwachsenenalter und im hohen Alter sind nicht nur angenehmer Zeitvertreib. Sie dienen der Lebenshilfe und Sinnorientierung, sie schaffen und fördern soziale Kontakte, sie aktivieren kognitive und emotionale Funktionen. Musikalische Aktivitäten tragen somit erheblich zur Lebensqualität und Lebenszufriedenheit, aber auch zur Prävention und Gesundheit bei. In musiktherapeutischen Untersuchungen konnte auch nachgewiesen werden, daß der Einsatz von Musik im Bereich der Altenbetreuung und Geriatrie positive Wirkungen auf kognitive Funktionen wie Gedächtnis, Aktivierungsgrad und soziale Verhaltensweisen ausübt (Olderog Millard & Smith 1989; Clair & Bernstein 1990; Prickett & Moore 1991; Pollack & Namazi 1992; Groene 1993; Whitcomb 1994). Mir ist keine einzige Untersuchung bekannt, die irgendwelche negativen Effekte musikalischer Aktivität im gerontologischen oder geriatrischen Bereich feststellt. All dies spricht für die hohe Nützlichkeit von musikalischer Aktivität gerade auch im späteren Erwachsenenalter und im höheren Alter. Vor dem Hintergrund eines stark ansteigenden Anteils älterer und alter Personen in unserer Gesellschaft gewinnt dieses Faktum auch eine politische Bedeutung. Denn wenn die musikalische Aktivität des einzelnen und sozialer Gruppen zu Lebensqualität, Lebenszufriedenheit, Prävention und letztlich zur Gesundheit beiträgt, ist dies auch von gesellschaftlichem Nutzen. Es wäre eine wichtige Aufgabe der Musikpädagogik, dies der Öffentlichkeit zu vermitteln.

Expertiseforschung

In jüngster Zeit wird zur Erklärung musikalischer Fähigkeiten und Spitzenleistungen in zunehmendem Maße das Expertise-Paradigma herangezogen. Dieser Forschungsansatz befaßte sich ursprünglich mit dem Erwerb von außergewöhnlichen Fähigkeiten und Spitzenleistungen auf Gebieten wie Schach, Sport oder den Wissenschaften. Er betont insbesondere die Rolle langfristiger, zielge-

richteter und kontrollierter Übung („deliberate practice“) und Lernprozesse. Der Begriff „deliberate practice“ (bewußte, wohlüberlegte Übung) meint ein Üben mit klar definierten Zielen, angemessenem Schwierigkeitsgrad, informativem Feedback sowie Gelegenheiten zum Wiederholen und zur Fehlerkorrektur (s. z.B. Ericsson 1996). Verschiedene Autoren haben das Konzept der Expertiseforschung mit Ansätzen aus der Entwicklungspsychologie verbunden, um herausragende musikalische Fähigkeiten empirisch zu untersuchen und zu erklären. An der rapide anwachsenden Zahl von Arbeiten, die gerade in jüngster Zeit zu diesem Forschungsansatz veröffentlicht worden sind, ist abzulesen, daß der Expertise-Ansatz inzwischen zu einem einflußreichen Mainstream der musikalischen Begabungsforschung geworden ist (s. z.B. Ericsson 1996a,b; 1997; Jørgensen & Lehmann 1997).

Im Expertisemodell spielt extensives und intensives Üben über lange Zeiträume die zentrale Rolle. Verschiedene empirische Untersuchungen mit Violinisten und Pianisten, aber auch mit Instrumentalschülern unterschiedlicher Leistungsstufen haben die entscheidende Rolle der Übung für die Entwicklung herausragender musikalischer Leistungen auf eindrucksvolle Weise bestätigt. Man kann die Ergebnisse in der einfachen Regel zusammenfassen: Je mehr geübt wurde, desto höher die musikalische Leistung. Musikalische Leistungen unterschiedlicher Grade werden in dieser Sichtweise nicht durch das Vorhandensein von Talent oder unterschiedlicher Begabung erklärt, sondern als das Ergebnis extensiver musikalischer Übung betrachtet, die meist schon früh im Kindesalter beginnt und im Laufe der Entwicklung gesteigert wird. Die über lange Zeiträume aufsummierten Übezeiten erscheinen in diesem Modell als eine einfache Möglichkeit der Vorhersage musikalischer Fähigkeiten und Leistungen. Interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung musikalischer Fähigkeiten werden dabei nicht mit Unterschieden in der Begabung erklärt, sondern mit Unterschieden in der Lerngeschichte und im Erwerb von Kompetenz. Der schwer operationalisierbare Begabungsbegriff gilt in diesem Ansatz als entbehrlich und wird durch das besser operationalisierbare Expertise-Konzept ersetzt (Gruber & Mandl 1992).

Natürlich hat der Expertise-Ansatz auch seine theoretischen und methodischen Schwächen. Vor allem ist die Frage der Motivation zum Üben ungeklärt. Es bleibt einstweilen noch offen, warum das eine Kind motiviert ist, sehr viel zu üben und das andere nicht. Weitere offene Fragen betreffen die Qualität und die Effektivität des Übens, die individuelle Strukturierung des Lernmaterials oder das Problem, warum der gleiche Aufwand an Übung bei verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Effekten führen kann. Auch das Phänomen der Wunderkinder kann eigentlich nicht befriedigend vom Expertiseansatz erklärt werden. Unter methodischem Gesichtspunkt ist darauf hinzuweisen, daß der

statistische Zusammenhang zwischen dem Grad an Übung einerseits und Leistung andererseits nicht zwingend als Kausalzusammenhang interpretiert werden kann. Ein anderes Problem ist die mangelnde Reliabilität retrospektiver Schätzungen der Übezeiten. Es würde hier jedoch zu weit führen, auf diese und andere Probleme im einzelnen einzugehen, an anderer Stelle habe ich das sehr ausführlich getan (Gembris 1998).

Einige Vertreter des Expertiseansatzes verweisen mit aufklärerischem Impetus das Konzept einer angeborenen musikalischen Begabung in das Reich der Mythologie (Sloboda & Davidson 1996). Auf der anderen Seite, und dieses Faktum wird von der Expertiseforschung konsequent ignoriert, liefert die Verhaltensgenetik zumindest für den Bereich der Intelligenzforschung handfeste Belege dafür, daß ein bedeutender Anteil der Begabung angeboren und genetisch determiniert ist (z.B. Plomin & Thompson 1993; Plomin 1995). Dieser Sachverhalt läßt sich nicht mit dem Argument wegdiskutieren, daß der Einfluß von Anlagefaktoren bei der Intelligenz nichts über den Einfluß von Anlagefaktoren bei der Musikalität besage. Denn es darf als nachgewiesen gelten, daß es Zusammenhänge zwischen Musikalität und Intelligenz gibt; möglicherweise ist Musik sogar eine spezielle Form von Intelligenz (Gardner 1991). Weiterhin haben neurobiologische Studien gezeigt, daß kreative musikalische Leistungen mit bestimmten endokrinologischen Parametern korreliert sind (z.B. Hassler 1990; Hassler & Birbaumer 1997; im Druck).

Sowohl die Befunde der Expertiseforschung als auch die Ergebnisse der Genetik und Neurobiologie werden die alte Anlage-Umwelt-Debatte in den nächsten Jahren vermutlich neu beleben. Das bedeutet, daß diese Debatte mitsamt ihren weltanschaulichen Implikationen auf einer neuen Stufe wissenschaftlicher Erkenntnisse geführt werden wird. Im Unterschied zu der alten Anlage-Umwelt-Debatte wird sich der Akzent insofern verlagern, als der eigenen Aktivität eine maßgebliche Rolle zukommt. In jedem Fall befindet sich das Verhältnis Anlage-Übung-Umwelt bereits jetzt in einer neuen Diskussion.

Für die Musikpädagogik ist der Ansatz der musikalischen Expertiseforschung und seine Ergebnisse von außerordentlicher Wichtigkeit, weil sie eine Vielzahl von Implikationen für die musikpädagogische Praxis und musikpädagogische Forschung beinhalten. Ganz wesentlich sind die Konsequenzen für das musikpädagogische Weltbild, für die Sichtweise von Begabung oder Nichtbegabung. Wenn der Begriff der Begabung entbehrlich und statt dessen der Grad an musikalischer Übung entscheidend ist, gewinnt die Musikpädagogik erheblich an Gewicht. Und zwar deshalb, weil ihr bei der Anleitung, bei der Motivation und Aufrechterhaltung des Übens eine maßgebliche und entscheidende Rolle zukommt. Aus der Sicht des Instrumentalschülers stärkt das Expertiseparadigma das Selbstvertrauen in die Machbarkeit und Erreichbarkeit musikalischer Lei-

stung durch entsprechende Übung. Das Expertiseparadigma liefert eine wissenschaftliche Begründung dafür, daß niemand als „unbegabt“ abgestempelt und von musikalischer Ausbildung mit dem Argument mangelnder Begabung zurückgewiesen werden darf. Abgesehen von diesen ganz grundsätzlichen und für die Musikpädagogik zentralen Implikationen, gibt die Expertiseforschung sehr wichtige Impulse für die Erforschung der Prozesse des Übens, der musikalischen Motivation und der interindividuellen Unterschiede, für die Untersuchung der Rolle des Elternhauses, der Lehrerpersönlichkeit und seiner Methoden. Für solche und ähnliche Problemfelder bietet die Expertiseforschung vielfältige und fruchtbare Anregungen. Daher ist es für die Musikpädagogik von außerordentlicher Bedeutung, das gesamte Gebiet der musikalischen Expertiseforschung aufzuarbeiten und für die musikpädagogische Forschung und Praxis zu nutzen.

Theoriebildung

Als letztes möchte ich auf das Gebiet der Theoriebildung eingehen. Die Geschichte der Theoriebildung in der musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung ist dadurch geprägt, daß sie entweder keine hatte oder allgemeine Begabungs- und Entwicklungstheorien adaptierte, um diese auf den Bereich des Musikalischen zu übertragen. Beispiele dafür sind das biogenetische und psychogenetische Grundgesetz, die Intelligenzmodelle oder die Entwicklungstheorie von Piaget. Heute ist die Situation völlig anders. Und zwar deshalb, weil es gegenwärtig eine ganze Reihe von musikspezifischen Entwicklungstheorien gibt, die zwar auch bestimmte Verbindungen zu allgemeineren Theorien aufweisen, sich aber im Kern auf musikalisches Verhalten beziehen und aus diesem abgeleitet sind. Wesentliche Impulse dazu hat der Symbolsystem-Ansatz beigetragen. Dieser Forschungsansatz geht zurück auf die Arbeiten der „Project Zero“-Gruppe, einer interdisziplinären Forschungsgruppe, die zu Beginn der 1970er Jahre an der Harvard-Universität (USA) gegründet wurde mit dem Ziel, die Entwicklung von Kindern insbesondere auf kreativ-künstlerischen Gebieten zu untersuchen (s. Gardner 1973, 1982, 1991). Allgemein ist für diesen Ansatz eine kognitive Perspektive auf die kreativ-künstlerische Entwicklung von Kindern charakteristisch. Aus dieser Perspektive heraus wird untersucht, welche grundlegenden kognitiven Prinzipien die musikalische Wahrnehmung, das Erlernen und Singen von Liedern, die Notation von Musik oder das Denken über Musik koordinieren und wie sich diese Prinzipien entwickeln. Dabei wird auch die Frage geprüft, ob und inwieweit der Entwicklung in ver-

schiedenen künstlerischen Bereichen (z.B. Liederwerb und zeichnerische Entwicklung) gemeinsame Prinzipien zugrunde liegen. Die Koordination zwischen verschiedenen Bereichen wie Wahrnehmung, musikalischer Aktivität, graphischer Notation von Musik und musikalischer Reflexion wird in der Sicht dieses Forschungsansatzes durch Symbolsysteme vermittelt. Von diesem Forschungsansatz sind wichtige inhaltliche und methodische Impulse ausgegangen. So wurde im Rahmen des Symbolsystem-Ansatzes die Entwicklung der Symbolisierung von Musik durch kindliche Notationsformen erstmals systematisch untersucht. Außerdem wurden erstmals auf empirischer Forschung basierende kognitive Theorien der Entwicklung des Singens und des Liederwerbs formuliert (eine zusammenfassende Darstellung findet sich bei Gembris 1998).

Abgesehen von dieser und anderen musikalischen Entwicklungstheorien, die sich auf die Kindheit und Jugend beziehen, ist auch das Erwachsenenalter in die musikalisch-entwicklungspsychologische Theoriebildung einbezogen worden. So hat Maria Manturzevska (1995), basierend auf umfangreichen empirischen Forschungen, eine Theorie über verschiedene Entwicklungsphasen im Lebensverlauf von Instrumentalmusikern entwickelt. Es würde hier den Rahmen sprengen, wenn ich auf diese und weitere Theorien der musikalischen Entwicklung näher eingehen würde. Ich beschränke mich an dieser Stelle darauf, eine kurze tabellarische Übersicht über verschiedene Theorien der musikalischen Entwicklung zu geben (siehe S. 19 f.).

| Nr. | Autor/en | Modell / Methodik | Entwicklungsbereich | erfaßte Altersspanne |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1 | Gardner 1973, 1982; Davidson & Scripp 1988, 1990, 1992; Bamberger 1991 | Symbolsystem-Ansatz, Umgang mit Symbolen und Symbolsystemen/ experimentell, qualitativ- deskriptiv | kognitive Verarbeitung und (graphische) Repräsentation von Musik, Erwerb von Kompetenz im Umgang mit dem Symbolsystem Musik, vokaler Ausdruck, Liederwerb, Notation von Musik | Säuglingsalter bis Jugend |
| 2 | L. Davidson 1994 | Symbolsystem-Ansatz; Phasenmodell des Liederwerbs / deskriptiv | vokaler Ausdruck, Liederwerb | Säuglings- bis frühes Erwachsenenalter |
| 3 | Hargreaves 1996 | Fünf-Phasen-Modell; Vermittlung zwischen Symbol-System-Ansatz und Spiral-Modell / deskriptiv | Erwerb von Kompetenz im Umgang mit dem Symbolsystem Musik, vokaler Ausdruck, Liederwerb, instrumentale Aktivitäten | Säuglingsalter bis Jugend |
| 4 | Serafine 1988 | kognitive Theorie der Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik / experimentell | Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung von Musik | Kindheit und Jugend (ca. 4 - 15 Jahre) |
| 5 | Gordon 1986, 1989, 1990 | Begabungstheorie/ experimentell - testpsychologisch | musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten | ca. 3 - 22 Jahre |

| | | | | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 6 | Swanwick & Tillman 1986; Swanwick 1991, 1994 | Spiral-Modell/ experimentell, qualitativ beschreibend | verschiedene Formen spontaner musikalischer Äußerungen und instrumentaler Aktivitäten („composition“) | Kindheit und Jugend (ca. 3 - 15 Jahre) |
| 7 | Manturzevska & Kaminska 1993 | Sechs-Phasen-Modell/ deskriptiv | musikalische Wahrnehmung, Singen, Interessen und Präferenzen | Säuglingsalter bis Ende Jugendzeit |
| 8 | Manturzevska 1987, 1990, 1995 | Sechs- Phasenmodell der Entwicklung über die Lebensspanne biographisch deskriptiv | Karrieren von professionellen Instrumentalisten | gesamte Lebensspanne |
| 9 | Ericsson, Tesch-Römer & Krampe 1990, 1993, Krampe 1994; Sloboda & Davidson 1996; Ericsson 1996; Jorgensen & Lehmann 1997 | Expertise-Ansatz/ experimentell, statistisch-analytisch biographisch | Erwerb außergewöhnlicher Fähigkeiten und musikalischer Spitzenleistungen; Erwerb von instrumentalen Fähigkeiten unterhalb des Expertenniveaus | gesamte Lebensspanne |
| 10 | Lehman 1953; Simonton 1984, 1991 Dennis 1966 | Kreativitätsforschung/ statistisch- analytisch, biographisch | kompositorische Kreativität | gesamte Lebensspanne |

Tab. 1 Musikspezifische Theorien der Entwicklung (aus: Gembris 1998)

Perspektiven

Abschließend sollen einige Aspekte zusammengefaßt und Perspektiven für die Musikpädagogik aufgezeigt werden.

1. Ein grundsätzliches Fazit sowohl aus der Säuglingsforschung, der Expertiseforschung wie auch der Erforschung musikalischer Fähigkeiten im Erwachsenenalter ist die Erkenntnis einer erstaunlich großen Plastizität der Musikalität. Diese ermöglicht es, daß auf allen Lebensaltersstufen, und zwar ab dem fötalen Zustand der letzten Schwangerschaftswochen bis ins hohe Erwachsenenalter hinein, musikalisches Lernen möglich ist. Künftige Forschung hätte die Aufgabe, die Möglichkeiten und Grenzen dieser Plastizität in allen Lebensaltern zu erforschen.
2. Vor dem Hintergrund des heutigen Standes der musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung müssen alte und grundlegende Fragen der Musikaltätsforschung neu überdacht werden. So hat die Säuglingsforschung die Frage nach kulturübergreifenden, universellen musikalischen Fähigkeiten und ihren Grundlagen neu aufgeworfen. Mit diesem Problem ist auch die Frage nach dem Verhältnis von Anlage und Umwelt verbunden. Dieses Grundsatzproblem wird gegenwärtig sowohl durch die Expertiseforschung als auch durch die genetische Forschung aktualisiert.
3. Die traditionelle Erklärung musikalischer Fähigkeiten durch Talent und Begabung wird durch die Expertiseforschung in Frage gestellt und ersetzt durch das Konzept des bewußten, kontrollierten und über lange Zeiträume aufrechterhaltenen Übens („deliberate practice“). Damit steht auch der Begriff der musikalischen Begabung und der Begriff des Talents mit all seinen weltanschaulichen und pädagogischen Konsequenzen zur Diskussion.
4. Die Musikpädagogik hat die Aufgabe, den Stand der Expertiseforschung zu rezipieren und in Hinblick auf seine Implikationen für die musikpädagogische Forschung und Praxis zu überdenken. Und zwar deshalb, weil theoretischer Ansatz und empirische Ergebnisse der Expertiseforschung weitreichende Implikationen für grundlegende Fragen und Konzepte der Musikpädagogik besitzen.
5. Zu den klassischen Problemen der Musikpsychologie und Musikpädagogik, die neu überdacht werden müssen, zählt auch der Begriff der Musikalität. Was bedeutet es vor dem Hintergrund der heutigen Musikkultur, musikalisch zu sein? In keinem Jahrhundert zuvor haben sich der Begriff der Musik, die musikalischen Stile, Erscheinungsformen und Techniken so stark erweitert wie in unserem. Dies zieht zwangsläufig Konsequenzen für den Begriff der Musikalität nach sich. Man kann sagen, daß der Inhalt des Begriffs der Musikalität einer

kulturgeschichtlich-evolutionären Entwicklung unterworfen ist. Es wäre zu klären, was Musikalität heute z.B. in Bezug auf Jazz, Pop- und Rockmusik, Rap, Techno etc. oder gattungsübergreifende Erscheinungsformen der musikalischen Kreativität bedeutet oder bedeuten kann.

6. Sowohl musikpädagogische Alltagserfahrungen als auch die Ergebnisse der musikalischen Entwicklungspsychologie zeigen in übereinstimmender Weise, daß der Pubertät eine Schlüsselstellung in der musikalischen Entwicklung zukommt. Merkwürdigerweise gibt es praktisch keine Studien, die sich speziell diesem Problem widmen. Es wäre eine wichtige und höchst praxisrelevante Aufgabe der musikpsychologischen und -pädagogischen Forschung, die Lebensphase der Pubertät in umfassender Weise hinsichtlich ihrer Funktion und Bedeutung für die gesamte musikalische Entwicklung zu untersuchen.

7. Erfahrene Musiklehrer und Musiklehrerinnen verfügen über einen reichen Schatz an Alltagsbeobachtungen über die musikalische Entwicklung, über Entwicklungsprobleme und Lernschwierigkeiten, über Erscheinungsformen musikalischer Begabung und ihre Beeinflußbarkeit. Leider wird dieses Potential an musikpädagogischer Alltagserfahrung von der Forschung praktisch nicht genutzt, vielfach sogar daran vorbei geforscht. Es wäre an der Zeit, diese Alltagserfahrungen und -beobachtungen über musikalische Lern- und Entwicklungsprozesse systematisch zu sammeln und für die Forschung nutzbar zu machen. Dies könnte erstens zur begabungs- und entwicklungspsychologischen Phänomenologie und Hypothesenbildung beitragen. Zweitens würde dadurch auch eine Rückbindung der einschlägigen Forschung an die musikpädagogische Praxis gesichert.

Literatur

- Adler, G. (1994): Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel. Eine Untersuchung zur musikalischen Sozialisation und Motivation. Diss. Musikhochschule Hannover
- Bastian, H.G. (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz: Schott
- Bastian, H.G. (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz: Schott
- Bastian, H.G. (1996): Intensive Musikerziehung im Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. In: Musikerziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs, 49. Jg., Heft 4, S. 148-163
- Bastian, H.G. (Hg.) (1993): Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik. Mainz: Schott

- Behne, K.-E. (1997): The development of „Musikerleben“ in adolescence - how and why young people listen to music. In: Deliège, I. & Sloboda, J.A. (Hg.): Perception and cognition of music. Hillsdale/N.J.: Erlbaum, S. 143-159
- Behne, K.-E., E. Kötter, & R. Meißner (1982): Begabung - Lernen - Entwicklung. In: Dahlhaus, C. & Motte-Haber, H. de la (Hg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Bd. 10: Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden: Athenaion, S. 269-308
- Beyer, E. (1994) Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit. Hamburg: Krämer
- Bruhn, H., R. Oerter & H. Rösing (Hg.) (1985): Musikpsychologie. Ein Handbuch. München: Urban & Schwarzenberg
- Clair, A. & Bernstein, B. (1990): A comparison of singing, vibrotactile and nonvibrotactile instrumental playing responses in severely regressed persons with dementia of the Alzheimer's type. In: Journal of Music Therapy, vol. 27, no. 3, S. 119-125
- Ericsson, K.A. (1996a) The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In: Ericsson, K.A. (Ed.): The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, S. 1-50
- Ericsson, K.A. (Hg.) (1996b): The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games. Mahwah/New Jersey: Erlbaum
- Ericsson, K.A., R.Th. Krampe & C. Tesch-Römer (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. In: Psychological Review, vol. 100, no. 3, S. 363-406
- Fassbender, Chr. (1993): Auditory grouping and segregation processes in infancy. Nordested: Kaste
- Füser, M. & M. Köbbing (1997): Musikalische Werdegänge von Unterhaltungsmusikern. Biographische Untersuchungen. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. Musikpädagogische Forschung, Bd. 18. Essen: Die Blaue Eule, S. 189-200
- Gardner, H. (1973): The arts and human development. New York: John Wiley & Son
- Gardner, H. (1982): Art, mind, and brain. A cognitive approach to creativity. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett
- Gembris, H. (1987): Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: Motte-Haber, H. de la (Hg.): Psychologische Grundlagen des Musikkernens. Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4. Kassel: Bärenreiter, S. 116-185
- Gembris, H. (1991): Musikalische Fähigkeiten bei Erwachsenen. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung. Mainz: Schott, S. 221-232

- Gembris, H. (1993): Fähigkeiten und Aktivitäten im Erwachsenenalter. In: Bruhn, H., R. Oerter & H. Rösing (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek: rororo, S. 316-329
- Gembris, H. (1997): Generationsspezifische und zeitgeschichtliche Einflüsse auf musikalische Biographien. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. Essen: Die Blaue Eule, S. 88-108
- Gembris, H. (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg: Wißner
- Grimmer, F. (1991): Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel: Bärenreiter
- Groene, R.W. (1993): Effectiveness of music therapy 1:1 intervention with individuals having senile dementia of the Alzheimer's type. In: Journal of Music Therapy, vol. 30, no. 3, S. 138-157
- Gruber, H. & H. Mandl (1992): Begabung und Expertise. In: Hany, E.A. & H. Nickel (Hg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, Empirische Befunde, Praktische Konsequenzen. Bern: Huber, S. 59-73
- Harnischmacher, Chr. (1993): Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Frankfurt: Lang
- Hassler, M. & N. Birbaumer (1997): Verhaltensneurobiologie der Musikalität. In: Gembris, H., R.-D. Kraemer & G. Maas (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1997. Augsburg: Wißner, in Vorb.
- Hassler, M. (1990): Androgynie. Eine experimentelle Studie über Geschlechtshormone, räumliche Begabung und Kompositionstalent. Göttingen: Hogrefe
- Jørgensen, H. & A.C. Lehmann (Hg.) (1997): Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice. Oslo: The Norwegian State Academy of Music
- Krampe, R.Th. (1994): Maintaining excellence: Cognitive-motor performance in pianists differing in age and skill level. Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bd. 58. Berlin
- Krumhansl, C.L. & Jusczyk, P.W. (1990): Infants' perception of phrase structure in music. In: Psychological Science, vol. 1, no.1, S. 70-73
- Lecanuet, J.-P. (1996): Prenatal auditory experience. In: Deliège, I. & J.A. Sloboda (Hg.): Musical beginnings. Origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press, S. 3-34
- Lopez, S.G. (1991): The effects on infants of empathy and resonance as reflected in lullabies and playsongs: A musical developmental theory. Diss. University of California San Diego; Order no. DA 9130757
- Manturzewska, M. (1995): A biographical study of the life-span development of professional musicians. In: Manturzewska, M., K. Miklaszewski & A. Bialkowski (Hg.): Psychology of music today (Proceedings of the International Seminar of Researchers and Lecturers in the Psychology of Music, Radziejowice, Poland,

24.-29. September 1990). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music, S. 311-337

- Minkenberg, H. (1991): *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren*. Frankfurt: Lang
- Motte-Haber, H. de la (1985): *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber Verlag (2., ergänzte Aufl. 1996)
- Olderog Millard, K.A. & Smith, J.M. (1989): The influence of group singing therapy on the behavior of Alzheimer's disease patients. In: *Journal of Music Therapy*, vol. 26, no. 2, S. 58-70
- Papouek, M. (1994): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber
- Pflederer, M. & Sechrest, L. (1968): Conservation-type responses of children to musical stimuli. In: *Council for Research in Music Education, Bull.* no. 13, S. 19-36
- Pflederer, M. (1964): The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation. In: *Journal of Research in Music Education*, vol. 12, S. 251-268
- Plomin, R. (1995): Nature, nurture, and psychology. In: Pawlik, K. (Hg.): *Bericht über den 39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994*. Göttingen: Hogrefe, S. 114-127
- Pollack, N.J. & K.H. Namazi (1992): The effect of music participation on the social behavior of Alzheimer's disease patients. In: *Journal of Music Therapy*, vol. 29, no. 1, S. 54-67
- Prickett, C.M. & R.S. Moore (1991): The use of music to aid memory of Alzheimer's patients. In: *Journal of Music Therapy*, vol. 28, no. 2, S. 101-110
- Schellberg, G. (1997): *Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern*. Diss. Universität Münster
- Sloboda, J. & Davidson, J. (1996): The young performing musician. In: Deliège, I. & J. Sloboda (Hg.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, S. 171-190
- Thompson, L.A. & R. Plomin (1993): Genetic influence on cognitive ability. In: Heller, K.A., F.J. Mönks & A.H. Passow (Hg.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, S. 103-113
- Trehub, S., L.A. Thorpe & L.J. Trainor (1990): Infant's perception of „good“ and „bad“ melodies. In: *Psychomusicology*, vol. 9, no. 1, S. 5-19
- Trehub, S.E. (1993): The music listening skills of infants and young children. In: Tighe, Th.J. & W.J. Dowling (Hg.): *Psychology and music. The understanding of melody and rhythm*. Hillsdale/N.J.: Erlbaum, S. 161-176
- Unyk, A.M., S.E. Trehub, L.J. Trainor & E.G. Schellenberg (1992): Lullabies and simplicity: A cross-cultural perspective. In: *Psychology of Music*, vol. 20, S. 15-28

- Weng, A. (1992): Instrumentalunterricht im Erwachsenenalter - Aspekte zur Theorie und Praxis unter Berücksichtigung von Musikschularbeit in Nordrhein-Westfalen. Staatsexamensarbeit, Musikhochschule Köln
- Westerhoff, S. (1997): Musikalische Werdegänge von Jazzmusikern. Eine Untersuchung anhand biographischer Interviews. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. Musikpädagogische Forschung, Bd. 18. Essen: Die Blaue Eule, S. 201-217
- Whitcomb, J.B. (1994): „I would weave a song for you“: Therapeutic music and milieu for dementia residents. In: Activities, Adaptation & Aging, vol. 18, no. 2, S. 57-74

Prof. Dr. Heiner Gembris
 Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Institut für Musikwissenschaft
 Reichardtstr. 4
 06144 Halle/Saale

Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“?

1. Unterscheidungen

1. Das Thema des AMPF-Kongresses 1997 „Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive“ behauptet eine Differenz, meiner Problem-sicht nach: zu Recht. Diese erscheint in Form einer unausgesprochenen Gegenüberstellung: Entwicklung und Sozialisation können anscheinend wenigstens unter zwei voneinander verschiedenen Perspektiven aufgenommen werden, einer musikpädagogischen und einer nicht-musikpädagogischen. Es fällt nicht schwer, eine nicht-musikpädagogische Perspektive auszumachen. Sie stellt sich im Blick auf jene diesen Begriffen zugehörigen Wissenschaftsdisziplinen, die Soziologie und Psychologie, ein. (Daß beide Begriffe auch in der jeweils anderen Disziplin auftauchen, soll hier nicht irritieren. Die Frage aber ist da bereits, ob die Begriffe in den jeweils nicht-ursprünglichen Arealen dasselbe meinen).

2. Das Tagungsthema kann aber auch in der Weise verstanden werden, daß Sozialisation und Entwicklung im vorwissenschaftlichen Sinne genommen und auf Musikpädagogik als reale gesellschaftliche Praxis bezogen werden. Entwicklung und Sozialisation bilden dann Beschreibungen jenes Sachverhalts, daß Menschen älter werden und dieses Älterwerden einmal aus der Sicht des einzelnen Menschen, ein andermal aus der Sicht der Sozietät, in die er hineingeboren wird, aufgenommen wird. Daß dieses Älterwerden für musikpädagogische Maßnahmen und musikpädagogische Reflexion nicht unerheblich ist, ist trivial. Es zeigt sich bereits im musikpädagogischen Begriffsreservoir: Musikalische Früherziehung und musikalische Erwachsenenbildung mögen hierfür Zeugnis ablegen. Musikpädagogische Praxis dürfte jedoch nicht explizit, sondern eher implizit auf das Faktum des Älterwerdens Bezug nehmen, und zwar in Form von sogenannten „subjektiven Theorien“, denen musikpädagogisch Tätige in ihrer Praxis - weitgehend unbewußt - folgen. Es wäre sicherlich interessant, der Frage nachzugehen, welche Gestalt diese Vorstellungen annehmen und in welcher Form diese subjektiven Theorien den musikpädagogischen Praxen ihren Stempel aufprägen. Vielleicht liegt es an den Schwierigkeiten, die sich einer empirischen Er-

forschung dieses Phänomens in den Weg stellen, daß - soviel mir bekannt - keine Forschungen dazu vorliegen.

3. Aus dem Vorhergehenden aber läßt sich auch entnehmen, daß in Musikpädagogik als Praxis Theorien über Sozialisation und Entwicklung explizite eine Rolle spielen können. Hierzu zählen alle Bemühungen von Musiklehrerinnen und Musiklehrern, die ihre Vorstellungen zu Unterrichtsinhalten, methodischen Arrangements, medialen Vermittlungsformen u.ä.m. an entwickelten Vorstellungen, also an vorliegenden Theorien zur psychosozialen Entwicklung junger Menschen orientieren. Erinnert sei an den folgenreichen Begriff der „anthropogenen Voraussetzungen“ in der Lerntheoretischen Didaktik der Berliner Schule, unter dem Sozialisations- und Entwicklungsvorgänge zusammengefaßt und als ein Bedingungsfeld von Unterricht bestimmt wurden. Dieses machte es unterrichtlicher Planung zur Aufgabe, sich hinsichtlich des elaborierten Wissens der entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen über Sozialisations- und Entwicklungsprozesse zu vergewissern.

4. Eine weitere Differenzierung ergibt sich, wenn das Thema des AMPF-Kongresses 1997 in der Weise verstanden wird, daß nach der Bedeutung von Theorie(n) der Sozialisation und der psychischen Entwicklung für die Musikpädagogik als Wissenschaft gefragt wird, bzw. umgekehrt, daß Musikpädagogik als Wissenschaft sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Forschungen und Theorien aufnimmt. Es ist einsichtig, daß die AMPF-Thematik unmittelbar in den Bereich wissenschaftstheoretischer Reflexion hineinführt. Sie berührt die allgemeinere Thematik des Verhältnisses der Musikpädagogik zu ihren Nachbardisziplinen, hier: der Soziologie und der Psychologie. Die folgenden Überlegungen gelten u.a. diesem Problemfeld. Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Hier wird nicht der Versuch formaler Zuordnung von Disziplinen wiederholt, wie ihn Sigrid Abel-Struth vor Jahren vollzogen hat (Abel-Struth 1970 und 1985). Auch wird nicht der Ansatz von Rudolf-Dieter Kraemer weitergeführt, Genese und Funktion musikpädagogischen Wissens näher zu bestimmen (Kraemer 1995). Im folgenden wird vielmehr danach gefragt, wie die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich verhalten kann oder muß, a) wenn sie aus sich heraus Forschungen zur (musikalischen) Sozialisation und entwicklungspsychologische Forschungen aufgreifen möchte oder b) wenn ihr von der (Musik-)Soziologie und der (Musik-)Psychologie her zugemutet wird, deren Basiskonzepte und Forschungsergebnisse zu beachten, zu berücksichtigen oder gar ungebrochen zu übernehmen.

Da hier - wie in der AMPF-Thematik - von einer Perspektivenverschiedenheit ausgegangen wird, wird also nach dem Kriterium für jene Transformationsprozesse, denen Forschungen zur (musikalischen) Sozialisation und entwicklungs-

theoretische Forschungen im Übergang in musikpädagogische Theoriebildung unterliegen, gefragt.

2. Theorieprobleme: Das Beispiel „Sozialisation“

In einer Rekonstruktion des Entstehens von bzw. des gesteigerten Interesses an sozialisationstheoretischen Fragestellungen weisen Hurrelmann und Ulich (1991, 6ff.) auf eine Reihe von Ursachen dafür hin:

1. Die unterschiedlich verteilten materiellen und immateriellen Ressourcen von Individuen und Gesellschaften bedingen unterschiedliche Chancen und Formen des Mitgliedwerdens.
2. Die Verschiedenartigkeit der Wege zu gesellschaftlicher Mitgliedschaft generieren Fragen nach Erziehungszielen, Zweck-Mittel-Relationen usw.
3. Alternative Formen des Mitglied-Werdens werden sichtbar und notwendig, weil die bisherige Form unerwünschte Nebeneffekte produziert, die zu einer Dysfunktionalität der Form des Mitglied-Werdens führen.
4. Konflikte zwischen traditionellen und sich wandelnden Vorstellungen des Mitglied-Werdens in einer Gesellschaft.
5. Konformität oder Diffusion des gesellschaftlichen Verhaltens der Mitglieder werden als unangemessen empfunden.
6. Historischer Wandel von Personenständen (z.B. Senioren statt Rentner).
7. Das Brüchigwerden der Bestimmungsgrößen des Mitglied-Werdens (Inhalte, Verbindlichkeit usw. der Konzeptionen des Mitglied-Werdens).
8. Der als einschneidend empfundene Übergang von einer Vereinheitlichung von Mitgliedschaftsentwürfen zu deren Pluralisierung und vice versa. Es ist nur allzu verständlich, daß derartige Ursachen für das Entstehen von sozialisationstheoretischen Fragestellungen auch zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugriffen auf den zentralen sozialisationstheoretischen Sachverhalt, das Mitglied-Werden in einer bestimmten Gesellschaft, führen.

Die Vielheit unterschiedlicher Sozialisationskonzepte ist aber nicht nur auf unterschiedliche Ansatzpunkte in der näheren Bestimmung des sozialisatorischen Grundverhältnisses, der Vergesellschaftung der Menschen, zurückzuführen, sondern auch auf das Theorieniveau und den Forschungsstand in der Soziologie. Wenngleich inzwischen wohl in deutlich verringerter Form, so werden nach wie vor „große Unklarheiten über die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs und

über die Ordnungs- und Integrationskraft des Sozialisationskonzepts“, „Vagheit und Unvermitteltheit der Theoriebildung“, „Unsicherheit hinsichtlich der methodologischen Grundlagen und methodischen Vorgehensweisen“ sowie „Lückenhaftigkeit der empirischen Befunde“ beklagt (Hurrelmann und Ulich 1980, S. 7; 1991, S. 3). Selbst in dem Wissenschaftskontext, für den er konstitutiv ist, gibt es also keinen einheitlichen und verbindlich-verbindenden Sozialisationsbegriff.

Folgerung 1

In der Soziologie verbinden sich mit dem Sozialisationsbegriff ganz unterschiedliche, z.T. miteinander nicht vereinbare inhaltliche Bestimmungen. Die hohe Vielgestaltigkeit im Theoriespektrum und die beträchtliche Unterschiedlichkeit, die den Fassungen des Sozialisationskonzepts bereits in der Soziologie eigen sind, zwingen die Musikpädagogik dazu - selbst wenn sie es nicht wollte - die Valenz der unterschiedlichen Theorieangebote im Hinblick auf ihren eigenen Forschungsgegenstand zu beurteilen. Das heißt im einzelnen: diesen Stand der Problemfassung durch die Soziologie zur Kenntnis zu nehmen, die unterschiedlichen Fassungen auf ästhetische, näherhin: musikbezogene Anschlußstellen abzuhorchen und ihre mögliche musikpädagogische Dimensionalität und Dignität zu prüfen.

(Ähnliches gilt - ohne daß dieses hier im einzelnen entfaltet werden kann - im Hinblick auf die Psychologie für den Begriff der musikalischen Entwicklung; vgl. dazu umfassend Gembris 1987 und 1995, für den anglo-amerikanischen Forschungsstand vgl. Zimmermann 1993).

3. Forschungsprobleme: Das Beispiel „Entwicklung“

Was zuvor für den Begriff „Sozialisation“ geltend gemacht wurde, nämlich daß ein einheitlich-verbindender Begriff davon bereits in der entsprechenden Wissenschaftsdisziplin fehlt (vielleicht sogar notwendigerweise fehlt), gilt ähnlich für den Begriff „Entwicklung“. Daß diese Einschätzung auch für den engeren Begriff der musikalischen Entwicklung gilt, darauf hat Gembris mehrfach hingewiesen (Gembris 1987 und 1995).

Zunächst wird man sich bewußt machen müssen, daß „Entwicklung“ - ähnlich wie der Begriff der Sozialisation - ein Konstrukt darstellt. Das heißt: „Der Begriff Entwicklung (E) bezeichnet in der Psychologie ein denkend zugrundegelegtes

Ordnungssystem für registrierbare Ereignisse und Ereignisfolgen, welches selbst der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich ist. Der Begriff E bezieht sich also nicht unmittelbar auf Fakten, sondern auf die Auswahl von Fakten und die Interpretation ihres Zusammenhangs" (Ewert 1976, S. 120 ff.). Das zentrale Moment des Entwicklungsbegriffes, wie ihn nicht nur die Psychologie, sondern auch die Umgangssprache nutzt, ist im Gedanken der „Veränderung eines Menschen in seiner psychophysischen Konstitution innerhalb des Zeitverzuges“ zu sehen. Genau besehen gewinnt der Begriff der Entwicklung ursprünglich eine teleologische Perspektive: Entwicklung gelangt in dem Augenblick an ihr Ziel, in dem alles aus- also *entwickelt* ist. Das heißt weiterhin: Obgleich psychologisch *situiert*, setzt der Entwicklungsbegriff bereits eine ganze Anthropologie voraus, die empirisch nicht einzuholen ist!

Nun ist es an dieser Stelle nicht so sehr die Vielgestaltigkeit des Entwicklungsbegriffs, die interessiert, sondern die Frage, wie die Musikpädagogik es mit den (Forschungs-)Ergebnissen halten soll, die von der Entwicklungspsychologie vorgelegt werden. Beispielhaft sei hier an eine Grundlagendiskussion, an die intensiv geführte Debatte um „Begabung oder Lernen“ in den sechziger und siebziger Jahren erinnert (einen guten Überblick über die geführte Diskussion vermittelt Skowronek (1973), darin auch der intensiv diskutierte Beitrag von Jensen (1969); vgl. auch Zimmer (1975) und zur pädagogischen Dimension des Problems: Roth (1968)). Die Psychologie jener Jahre, vor allem amerikanischer Provenienz, bot von ihren Forschungsergebnissen her zunächst kaum Entscheidungshilfen für eine Wahl zwischen einem statischen einerseits und einem milieutheoretischen Ansatz andererseits. Die Mehrheit der Erziehungswissenschaftler jener Zeit war folglich auf pädagogische Argumentation verwiesen und die lautete, hier stark verkürzt und musikbezogen gewendet: Da wir nicht genau wissen, wie es sich mit der Alternative „Begabung oder Lernen“ verhält, favorisieren wir um der lernenden Subjekte willen die Lernperspektive. Denn hierdurch kann in jedem Falle den einzelnen Subjekten kein Unheil entstehen: Stellt sich heraus, daß der statische Begabungsbegriff das angemessene theoretische Konzept darstellt, dann ist den Kindern und Jugendlichen durch das vorhergehende Setzen auf den Lernbegriff kein Unrecht geschehen: Keinem Kind, keinem Jugendlichen wurden Lernmöglichkeiten vorenthalten. Stellt sich dagegen der Lernbegriff als das angemessene Konzept heraus, und haben wir zuvor - auf dem Hintergrund des bis dahin favorisierten Begabungsparadigmas - die Welt in musikalisch Begabte und Unbegabte geteilt mit den entsprechenden Folgen für schulisches und außerschulisches Lernen, dann ist den als musikalisch unbegabt Etikettierten mit großer Wahrscheinlichkeit Unrecht, und zwar in Form nicht oder unzureichend erfolgter Förderung, widerfahren. Die seinerzeit vollzogene Favorisierung eines lerntheoretischen Ansatzes erfolgte also aus pädagogischen Erwägungen. Das wurde begleitet vom Festhalten an einem

subjektbezogenen Lernbegriff, welches eine Absage an behavioristische Lernvorstellungen und damit an extrem milieutheoretische Positionen enthielt. Die Entwicklung führte bekanntlich zur Dynamisierung des Begabungsbegriffes, für den die Vorstellung einer Wechselwirkung zwischen konstitutionellen Vorgaben und Lernen bestimmend wurde.

Folgerung 2

Was zuvor für die Basiskonzepte von Sozialisation und Entwicklung geltend gemacht wurde, trifft in ähnlicher Weise auf die Sozialisations- und entwicklungspsychologische Forschung und deren Ergebnisse zu. Die - wenn auch bisweilen nur zeitweilig vorhandene - Widersprüchlichkeit von Forschungsergebnissen verpflichtet die Musikpädagogik, sich auf die sie selbst konstituierende Grundfrage zu besinnen, um von deren Beantwortung her Forschungsergebnisse anderer Wissenschaftsdisziplinen angemessen einschätzen, ihre möglichen musikpädagogischen Implikationen entfalten und sie damit in den eigenen Wissensstand einholen und für die eigenen Forschungsbemühungen nutzen zu können.

4. Der Gegenstand der Musikpädagogik und der Begriff des »Musikpädagogischen«

Wenn die Musikpädagogik die in anderen Disziplinen entwickelten Konzeptionen für sich fruchtbar machen will, wenn sie die darin gewonnenen Forschungsergebnisse in ihre Theorien einarbeiten will, wenn sie schließlich Hinweise für musikpädagogische Praxis erarbeiten will, so ist sie gezwungen, ein Kriterium zu entwickeln, welches die Beurteilung zu übernehmender bzw. einzuarbeitender Begrifflichkeiten, Forschungsergebnisse oder auch methodischer Arrangements anderer Wissenschaften ermöglicht. Dieses Kriterium muß per definitionem (→ Musikpädagogik) in sich eine Verbindung von ästhetischer und pädagogischer Dimensionalität vollziehen. Gelingt das, so wird es sich dabei letztlich um jene Leitkategorie handeln, die alle musikpädagogische Praxis und Theoriebildung als musikpädagogische ausweist, bzw. an der sich alle

Maßnahmen zu bewähren haben, die für sich den Ausweis des Musikpädagogischen beanspruchen.¹

Zu Beginn der hier vorgetragenen Überlegungen war darauf hingewiesen worden, daß in der Tagungsthematik die allgemeinere Frage nach dem Verhältnis der Musikpädagogik zu ihren »Nachbardisziplinen« enthalten sei (vgl. 1.4). Aber entscheidender noch ist zu berücksichtigen, daß darin zuvörderst die Musikpädagogik, hier vertreten durch eine ihrer Institutionen, den AMPF, eine Frage an sich selbst richtet, also die Frage nach ihrem ureigensten Gegenstande stellt. Denn nur aus einer Bestimmung dessen kann jenes kategoriale Merkmal entwickelt werden, welches eine bestimmte gesellschaftliche Praxis, aber auch deren wissenschaftliche Reflexion als musikpädagogisch ausweisen kann, von dem dann auch die musikpädagogische Relevanz (musik-)soziologischer und entwicklungspsychologischer Theoriebildung und Forschung erst bestimmt werden kann.

In einem umfangreichen Versuch, „Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens“ zu bestimmen, geht Kraemer, der als einer der ganz wenigen sich, und das kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, überhaupt noch den die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin fundierenden Fragestellungen widmet, auf die „Eigenart musikpädagogischen Wissens“ ein: „Da sich Musikpädagogik mit Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) befaßt, teilt sie ihren Gegenstand mit den gelegentlich als ‘Humanwissenschaften’ bezeichneten Disziplinen Philosophie, Anthropologie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaften. Bei musikpädagogischen Sachverhalten geht es immer um den ästhetischen ‘Gegenstand’ Musik. Insofern ist der Bezug zur Musikwissenschaft gegeben (ebenso zur Musikpraxis und zum Musikleben)” (Kraemer 1995, S. 147). Ich meine: Er hat recht und unrecht zugleich. Von einem vorwissenschaftlichen Verständnis her scheinen die genannten Disziplinen ihren Gegenstand mit der Musikpädagogik zu teilen. Die Differenz entsteht erst in dem Augenblick, in dem man sich der wissenschaftstheoretischen Grundfrage zuwendet, wodurch sich für eine Wissenschaft ihr Gegenstand konstituiert. Eine systematische, aber auch eine historische Analyse dieser Frage macht deutlich, daß

¹ Wie notwendig eine solche Vergewisserung ist, zeigte während des Kongresses die Antwort einer Referentin auf die Frage einer Teilnehmerin nach der musikpädagogischen Bedeutsamkeit der gerade vorgetragenen Ergebnisse ihrer soziologischen Untersuchung. Die Antwort lautete: Sie verstehe ihre Arbeit als musikpädagogische. Der bereits in der antiken Rhetoriktradition als suspekt geltende „Autoritätsbeweis“ feiert damit fröhliche Urständ, mit dem Unterschied, daß die Richtigkeit der Aussage nicht auf eine *anerkannte* Fachautorität oder einen abgeschlossenen und allgemein anerkannten fachwissenschaftlichen Diskussionsstand zurückgeführt wird, sondern die eigene Person als Autorität *unterstellt* wird.

zumindest alle nicht rein formalen Wissenschaften sich ihren Gegenstand dadurch bestimmen, daß sie an einen vorwissenschaftlich gegebenen und auch von der Wissenschaft als solchen hingenommenen Sachverhalt² eine Frage (das kann auch ein Bündel von Fragen sein) anlegen. Der wissenschaftliche Gegenstand entsteht mit der an ihn gerichteten Frage. Beides ist untrennbar miteinander verbunden. Eine Wissenschaft konstituiert ihren Gegenstand in Form einer Verschmelzung dieser beiden Momente.

Und die Folgerung aus diesen Überlegungen? Wissenschaftstheoretisch gesehen teilt die Musikpädagogik keineswegs ihren Gegenstand mit anderen Disziplinen. Sie bildet ihn geradezu in Abhebung von anderen Disziplinen, weil sie eine andere Frage an den als gegeben hingenommenen Sachverhalt anlegt! Unter diesem Gesichtspunkt kann man Kraemers Aussage zustimmen, daß sich musikpädagogisches Wissen durch die Abgrenzung zum Wissensbegriff anderer Disziplinen herausarbeiten läßt (Kraemer 1995, S. 147). Allerdings folgt daraus zwangsläufig die Unterschiedlichkeit des „Gegenstandes“ der Musikpädagogik als Wissenschaft im Vergleich zu anderen Kultur- und Humanwissenschaften.

Diese Überlegungen fragen gewissermaßen „hinter Kraemer zurück“, indem sie den spezifischen Unterschied zu bestimmen suchen, wodurch sich musikpädagogisches Wissen von nicht-musikpädagogischem unterscheidet und in der Folge, was zu tun ist, um nicht-musikpädagogisches Wissen anderer Disziplinen in musikpädagogisches Wissen zu überführen. Was also ist der vorwissenschaftliche Sachverhalt, dem Musikpädagogik sich zuwendet? Und: Welche Frage verbindet die Musikpädagogik mit diesem Sachverhalt?

Der Sachverhalt, dem Musikpädagogik sich zuwendet, setzt sich aus drei Momenten zusammen:

² Die Verwendung des Begriffs „Sachverhalt“ bedarf einer Erläuterung. In der traditionellen Logik bedeutet Sachverhalt soviel wie „Inhalt eines Urteils“. In diesem Sinne wird auch hier der Begriff „Sachverhalt“ verwendet, allerdings mit dem wichtigen Hinweis, daß ein solches Urteil nicht immer bewußt oder sogar ausgesprochen sein muß. Ein Beispiel mag das Gesagte verdeutlichen: „Kinder sind erziehungsbedürftig“ - dieses - wenigstens für unsere Gesellschaft geltende - Urteil verdeutlicht einen Sachverhalt. (Dieser bildet zusammen mit einem zweiten Sachverhalt, der in dem Urteil „Kinder sind erziehungsfähig“ zum Ausdruck kommt, bekanntlich die Grundlage aller modernen Erziehungstheorien.) Dieser Sachverhalt wird aber keineswegs immer explizit, wenn wir den Begriff „Kind“ verwenden. In der „Generalthesis der natürlichen Einstellung zur Welt“ (Husserl) bleiben viele, wenn nicht gar die meisten Sachverhalte zunächst einmal „unausdrücklich“. Sie werden u.a. immer dann „ausdrücklich“, wenn sie in irgendeiner Form problematisiert werden.

1. Menschen werden in je spezifischen sozialen und gesellschaftlichen Kontexten und unter deren Einflüssen älter, sie werden verändert und verändern sich.

2. Musik kann in diesem Prozeß eine u.U. sehr wichtige Rolle spielen, das heißt, daß der Umgang mit Musik (hier im weitesten Sinne genommen) für die sich verändernden Subjekte bedeutsam ist, anders gewendet: daß diese Subjekte musikalische bzw. musikbezogene Erfahrungen (zu dieser Unterscheidung vgl. Kaiser 1993) bilden, die für die gewählte bzw. durch die gesellschaftlichen Umstände dem einzelnen Menschen zugewiesene Lebensform substantiell sind bzw. sein können.

3. Die Prozesse des „Umgangs mit Musik“ können von anderen Menschen unterstützt, aber auch beeinträchtigt werden.

Der letzte Gesichtspunkt führt in eingehüllter Form bereits auf jene Frage, die in Verbindung mit diesem Sachverhalt für die Musikpädagogik als Wissenschaft gegenstandskonstituierend wird: Welche Maßnahmen dienen dazu, diese Prozesse des Umgangs mit Musik im Sinne der Beteiligten zu befördern? Oder ganz einfach: Wie kann die Bildung musikalischer und musikbezogener Erfahrungen unterstützt werden?³ Der Begriff „musikpädagogisch“ steht somit für ein analytisches Kriterium: Es erlaubt, Maßnahmen, welche Menschen im Hinblick auf andere Menschen unternehmen, als musikpädagogische zu qualifizieren bzw. deutlich zu machen, daß es sich u.U. eben nicht um musikpädagogische Tätigkeiten handelt.⁴

Exkurs

Der folgende Exkurs will zeigen, wie musikbezogene Alltagsphänomene aufgenommen werden und die Form dieser Aufnahme sich - auf dem Hintergrund der zuvor erfolgten Bestimmung des Gegenstandes der Musikpädagogik - als musikpädagogische ausweist.

³ Die an einen musikbezogenen Erfahrungsbegriff gebundenen inhaltlichen Bestimmungen habe ich in den vergangenen Jahren von unterschiedlichen Seiten her zu beleuchten versucht. Daher werden sie hier nicht wiederholt.

⁴ So kann man hiermit leicht zeigen, daß z.B. der Wettbewerb „Jugend musiziert“, obgleich immer wieder als musikpädagogisches Programm apostrophiert, nicht im geringsten als musikpädagogische Maßnahme bezeichnet werden kann.

In der deutschen musikpsychologischen Forschung wird seit gut 25 Jahren den musikalischen Vorlieben (Präferenzen) insbesondere von Kindern und Jugendlichen ein hohes Interesse entgegengebracht. Für diese Forschung sind Fragen relevant wie z.B.: Welche Musiken werden von welchen Kindern oder Jugendlichen, in welchem Alter, unter welchen Umständen bevorzugt? Ändern sich Präferenzen mit dem Älterwerden? Wenn ja - in welcher Weise? Sind bestimmte Präferenzen charakteristisch für bestimmte Populationen? Wie werden Vorlieben erworben? Wie stehen Menschen zu ihren musikalischen Präferenzen? usf. (Für eine intensivere Beschäftigung mit der Präferenz-Thematik sei auf die grundlegende Arbeit von Schulten (1990, besonders S. 80 ff.) verwiesen.) Eine musikpsychologische Untersuchung könnte nun z.B. zu folgendem Ergebnis geführt haben: Kinder im Alter von A1 bis A2 aus dem sozialen Milieu SM bevorzugen die Musikgenres MG1, MG2,...,MGn, und zwar diese im prozentualen Verhältnis von p1%, p2%,...,pn%. Solche Fragen entspringen einem spezifisch wissenschaftlichen Interesse.

Daß Kinder und Jugendliche in bestimmten Altersperioden bestimmte Musiken bevorzugen und andere ablehnen, ist zweifellos auch für die Musikpädagogik von Belang. Während aber nun der Musikpsychologe der zuvor genannten fiktiven Untersuchung seine Ergebnisse durch Fragen gewinnen konnte wie z.B.: Wie können Differenzen zwischen einzelnen Personen oder Personengruppen hinsichtlich ihrer musikalischen Präferenzen erfaßt werden? oder: Worin bestehen diese Unterschiede? usf., fragt die Musikpädagogik z.B.: Welche (Lern-) Situationen müssen geschaffen werden, damit Kinder im Alter von A1 bis A2, aus dem sozialen Milieu SM den Kreis ihrer Erfahrungen, die bevorzugt durch die Musikgenres MG1, MG2,...,MGn bestimmt sind, zu ihrer eigenen Befriedigung (die durchaus die Form einer Bildungserfahrung annehmen kann) erweitern können? oder: Wo liegen hier die Grenzen des Eingriffsspielraumes für die Erwachsenen, die Musiklehrerinnen und Musiklehrer? oder: Welche Rolle spielen divergierende Musikpräferenzen in einer Schulklassse im Hinblick auf die Gestaltung subjektiv befriedigender Lernprozesse der einzelnen Kinder? Könnten die divergierenden musikalischen Vorlieben in der Weise zur Sprache gebracht werden, daß sich Toleranz in Richtung auf Mitschülerinnen und Mitschüler mit einer Vorliebe für andersartige musikalische Stile, andere musikbezogene Gebrauchszusammenhänge usf. entwickelt? Derartige Fragen entspringen einem praktischen Interesse an der Initiation von Handlungen und deren kommunikativer Rechtfertigung. Sie können nur unter der Voraussetzung formuliert werden, daß

1. die Tatsache des Älterwerdens in sozialen, allgemeiner: in gesellschaftlichen Kontexten als formgebend für alle Prozesse des Lernens, der Erziehung und Bildung angesehen wird;

2. die für unterschiedliche Lebensformen differente subjektive Bedeutsamkeit von Musik(en) nicht in Frage gestellt wird;
3. die Einflußnahme auf die für die Lebensformen anderer Menschen charakteristische musikbezogene Erfahrungsbildung als grundsätzlich möglich anerkannt wird;
4. die für die Qualität des „Musikpädagogischen“ konstitutive Verknüpfung dieser drei Momente unter der leitenden Frage nach den Möglichkeiten und (institutionellen) Formen einer Förderung der Bildung von musikbezogenen Erfahrungen im Sinne der beteiligten Subjekte vollzogen wird.

Fragen in der Art, wie sie zuvor beispielhaft einmal aus musikpsychologischer, das andere Mal aus musikpädagogischer Perspektive formuliert wurden, weisen darauf hin, wie sich auf dem Hintergrund der oben entwickelten Bestimmung des Gegenstandes einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, (fach-)spezifische und das heißt: Fragen musikpädagogischen Ursprungs an Phänomene stellen lassen. Davon bleibt unberührt, daß diese - als Phänomene - auch für andere Wissenschaften bedeutsam werden (können). Deren Interesse artikuliert sich jedoch nicht musikpädagogisch.

In der zuvor vollzogenen Gegenstandsbestimmung kam das systematische Motiv der Musikpädagogik zum Tragen. Systematisch heißt hier nicht: System bildend in dem Sinne, daß aus dieser Bestimmung alle weiteren für die Disziplin wichtigen Bestimmungen und Unterscheidungen in einer Art deduktivem Verfahren abgeleitet werden können. Vielmehr meint systematisch - im Sinne eines regulativen Prinzips -, unter der Idee einer (real nie einholbaren) Vollständigkeit des Wissens, die Erkenntnisbemühungen immer weiter fortzusetzen.

Die systematische Komponente ist aber nur ein Moment der Gegenstandsbildung in der Musikpädagogik (wie in jeder anderen Wissenschaft). Das zweite Moment, es berührt die Genese des Gegenstandes einer Wissenschaft, wird allzu leicht durch den Anspruch, daß Wissenschaften der Wahrheitsfindung dienen, wobei Wahrheit als objektives Kriterium verstanden wird, überdeckt: Musikpädagogik ist keine abstrakte Größe, sondern existiert in Form eines Zusammenschlusses von Personen. Sie mühen sich in einem prinzipiell unabschließbaren Prozeß der Verständigung über den Gegenstand ihrer Wissenschaft gemeinschaftlich um die Lösung von Problemen. Wissenschaften sind also soziale Gebilde mit allen durch diese Bestimmung gegebenen Merkmalen. Erinnert sei an die Analysen des Wissenschaftshistorikers Th.S. Kuhn, der in seiner Analyse von wissenschaftlichen Erklärungsmodellen auf die soziale Dynamik dieser Vergemeinschaftungen hinweist. Mit einem Erklärungsmodell

(Paradigma) erwirbt eine wissenschaftliche Gemeinschaft „ein Kriterium für die Wahl von Problemen [...], von welchen [...] vermutet werden kann, daß sie eine Lösung haben. In weitem Maße sind dies die einzigen Probleme, welche eine Gemeinschaft als wissenschaftlich anerkennt oder welche in Angriff zu nehmen sie ihre Mitglieder ermutigt. Andere Probleme, einschließlich vieler, die früher Norm gewesen waren, werden als metaphysisch abgelehnt, als Angelegenheit einer anderen Disziplin betrachtet oder manchmal einfach für zu problematisch gehalten, um Zeit daran zu verschwenden“ (Kuhn 1973, S. 60 f.).

In dem Moment der Sozialität ist gleichzeitig ein drittes Moment der Gegenstandskonstitution von Wissenschaften, das ihrer historischen Bedingtheit, gegeben. Selbst das Entstehen neuer Wissenschaften geschieht auf dem Hintergrund historisch vorgängiger Entwicklungen im Wissenschaftsbereich. Und es fällt nicht schwer, historisch eine neue Wissenschaft dann zu erkennen, wenn sie zu einer eigenen Gegenstandsbestimmung gefunden hat.⁵ Daß dieses nicht allein einer den Wissenschaften immanenten abstrakten Entwicklungslogik zu danken ist, sondern einer bestimmten „Art und Weise, die Welt zu sehen und die Wissenschaft in ihr auszuüben“, auch darauf hat Kuhn aufmerksam gemacht: „Beobachtung und Erfahrung können und müssen den Bereich der zulässigen wissenschaftlichen Überzeugungen drastisch einschränken, andernfalls gäbe es keine Wissenschaft. Sie allein können jedoch nicht einen bestimmten Grundstock solcher Überzeugungen [die Art und Weise, die Welt zu sehen und die Wissenschaft in ihr auszuüben - HJK] festlegen. Ein offenbar willkürliches Element, das sich aus zufälligen persönlichen und historischen Umständen zusammensetzt, ist immer formgebender Bestandteil der Überzeugungen, die von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft in einer bestimmten Zeit angenommen werden“ (Kuhn 1973, S. 21).

Die Entwicklung eines differenzierenden und Differenzierungen ermöglichenden Kriteriums, das eine Wissenschaftsdisziplin durch die Konstitution des Gegenstandes sich selbst gibt, ist jene grundlegende Aufgabe, welche die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin erfüllen muß. Dieses ist jedoch nur eine Seite des Problems. Die andere ist darin zu sehen, daß Begriffe und Forschungsergebnisse anderer Disziplinen mit Hilfe dieses Kriteriums im Hinblick auf ihre musikpädagogische Dignität beurteilt werden müssen. Urteilsfähigkeit jedoch ist keine Fähigkeit, die einmal gegeben und damit für immer vorhanden wäre. Sie muß geübt werden. Das heißt, die Fähigkeit zu urteilen entwickelt sich innerhalb eines sozialen Interaktionsprozesses von Wissenschaftlern. (Von hier aus zeigt sich die Notwendigkeit und die Berechtigung wissenschaftlicher

⁵ Ein gutes Beispiel bildet das allmähliche Heraustreten der Psychologie aus der Philosophie im 19. Jahrhundert.

Lehre!) Diese sind ihrerseits keineswegs unbeeinflusst von ihrer persönlichen Geschichte, aber auch von der Geschichte der betreffenden Wissenschaftsdisziplin. Das Ausmaß und die Form der Einarbeitung von Forschungsergebnissen und Begrifflichkeiten fremder Disziplinen hängt folglich auch immer von eben dieser historisch bedingten „scientific community“ ab. Sie sind Resultate von Auseinandersetzungen innerhalb der aufnehmenden Disziplin selbst. Hier ergibt sich eine erweiterte Sicht auf das systematische Moment der Gegenstandskonstitution der Musikpädagogik. Die Gegenstandsbestimmung in systematischer Absicht, der systematische Begriff, bildet also den Versuch, jene Übereinstimmung einer Gemeinschaft von musikpädagogisch Forschenden in der Frage ihres wissenschaftlichen Gegenstandes - gewissermaßen als Momentaufnahme - festzuhalten. Sie hat sich innerhalb dieser Gemeinschaft unter bestimmten historischen Vorgaben entwickelt. Anders gewendet: Im systematischen Moment der Gegenstandskonstitution der Musikpädagogik gehen immer auch die Auseinandersetzungen um die Bestimmung eben dieses Gegenstandes und die Geschichte dieser Auseinandersetzungen ein. Insofern verschmelzen im systematischen Moment der Gegenstandskonstitution auch dessen soziales Moment und das der Historizität als formgebende Bestimmungsgrößen.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. Musikpädagogik Forschung und Lehre, Bd. 1. Mainz
- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz
- Ewert, Otto (1976): Entwicklung, Entwicklungspsychologie. In: Leo Roth (Hg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München, S. 120-122
- Gembris, Heiner (1987): Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: Helga de la Motte-Haber (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4: Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Kassel, S. 116-185
- Gembris, Heiner (1995): Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hg.): Kompendium Musikpädagogik. Kassel, S. 281-332
- Hurrelmann, Klaus & Dieter Ulich (Hg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim

- Hurrelmann, Klaus & Dieter Ulich (Hg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel
- Jensen, Arthur R. (1973): How much can we boost IQ and scholastic achievement. In: Harvard Educational Review 39 (1969), S. 1-123. Deutsch in: Helmut Skowronek (Hg.): Umwelt und Begabung. Stuttgart, S. 63-155
- Kaiser, Hermann J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“. In: Hermann J. Kaiser, Eckhard Nolte & Michael Roske (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz, S. 161-176
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: Georg Maas (Hg.): Musikhören und Neue (Unterrichts)Technologien. Essen, S. 146-172
- Kuhn, Thomas S. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main
- Roth, Heinrich (Hg.) (1974): Begabung und Lernen. Stuttgart 1974
- Schulzen, Marie Luise (1990): Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Frankfurt/Main
- Zimmer, Dieter (1975): Der Streit um die Intelligenz. München
- Zimmermann, Marilyn P. (1993): An Overview of Developmental Research in Music. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 116, S. 1-21

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
 Sülldorfer Kirchenweg 118 A
 22589 Hamburg

Zum Problem des musikpädagogischen Standortes

Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive’?“ von Hermann J. Kaiser

Die nachfolgenden Überlegungen resultieren aus der Lektüre von Hermann J. Kaisers Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive’?“. Ursprünglich lediglich als diskussionsförderndes Material gedacht, haben meine Fragen, Kommentare und Anregungen schließlich die Form eines etwas umfangreicheren Co-Referates angenommen. Keinesfalls handelt es sich dabei aber um eine Kontroverse, sondern eher um eine Annäherung an dasselbe Thema aus ähnlicher, jedoch nicht identischer Richtung. Diese Annäherung vollzieht sich dabei in folgenden Schritten:

Zunächst (1) wird das Problem eines eigenen „Gegenstand der Musikpädagogik“ aufgegriffen, durch den sich Musikpädagogik als Wissenschaft von anderen Disziplinen wie z.B. musikbezogener Sozialisationsforschung oder Entwicklungspsychologie abgrenzt. Die von Kaiser vertretene Position der gegenstandskonstituierenden Perspektivität wird dabei unterstützt, wobei allerdings die Frage aufkommt, ob das von Kaiser benannte *formale* Kriterium - Orientierung dieser Perspektive an einem vor-theoretischen Sachverhalt - auch zu einer inhaltlich gehaltvollen, positiven Bestimmung von musikpädagogischer Theorie und Praxis ausreicht. Im nächsten Teil (2) wird Kaisers Kombination einiger Momente der Erkenntnistheorie Immanuel Kants und der Paradigmentheorie Thomas S. Kuhns in ihrer (möglicherweise) relativistischen Konsequenz problematisiert. Als eine vorläufige Lösung, die sowohl die Aporien des Relativismus als auch diejenigen der emphatischen Bildungstheorie weitgehend zu vermeiden sucht, wird dann zum Schluß (3) ein Schritt über Kaisers Vorlage hinausgegangen und dafür plädiert, die „musikpädagogische Perspektive“ in den von Dietrich Benner vorgeschlagenen „konstitutiven“ pädagogischen Prinzipien der „Bildsamkeit und Selbsttätigkeit“ zu verorten, und „musikalische Bildung“ sowie „musikalische Entwicklung“ und „Sozialisation“ dialektisch aufeinander zu beziehen. Daß

diese Auflösung des Problems durchaus nicht das letzte Wort sein muß und kann, wird zum Teil in den Anmerkungen angedeutet.

1. Gibt es einen eigenen „Gegenstand der Musikpädagogik“?

Hermann J. Kaisers Beitrag zur diesjährigen Tagung des AMPF berührt ein gewichtiges Thema, geht es doch hier um nichts weniger als um den *Eigensinn der musikpädagogischen Fragestellung*, wodurch die *Selbständigkeit der Musikpädagogik als wissenschaftlicher bzw. theoretischer Disziplin* mit angesprochen ist.¹ Die Problemvorgabe ist dabei durch das Tagungsthema umrissen. Entwicklung und Sozialisation *aus musikpädagogischer Sicht* zu betrachten, löst die Frage nach der Konstitution dieser spezifisch musikpädagogischen Sichtweise aus. Darauf, daß diese Sichtweise nicht durch die entsprechenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen quasi frei Haus mitgeliefert wird, hat H.J. Kaiser mit dankenswerter Klarheit hingewiesen.² Die Ergebnisse musikbezogener Soziali-

¹ Obwohl durch solche Formulierungen die Institutionalisierung der Musikpädagogik gemeint zu sein scheint (vgl. dazu z.B. Antholz 1989), geht es hier in erster Linie um eine wissenschaftskonstitutive Differenzierung. Daß solche Überlegungen zu weitergehenden Fragen anregen können, ist unbestritten, jedoch sollte der alte Streit um die „Autonomie der Pädagogik“ an dieser Stelle gar nicht neu entfacht werden. Daß es sich hierbei nur um eine Form „relativer Autonomie“ handeln kann, liegt auf der Hand (vgl. dazu neuerdings z.B. Schäfer 1996). Auf das Adjektiv „relativ“ ist dabei aber gut zu verzichten, wenn „Autonomie“ von vornherein nicht als „Abwesenheit externer Zwänge und Beschränkungen“ definiert wird. „Vielmehr meint der Autonomiebegriff, seinem Wortsinn gemäß, die Unabhängigkeit in der Selbstregulierung. Autonomie setzt mithin voraus, daß im Verhältnis zur Umwelt Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten zusammen bestehen können – sonst gäbe es kein Regulierungsproblem“ (Luhmann & Schorr 1988 [1979], S. 51 f.).

² Diese Erkenntnis ist auch in der Musikpädagogik nicht neu. So haben u.a. B. Wietusch und Th. Ott kritisch darauf verwiesen, daß in musikpädagogischen Texten auffallend häufig Deskriptionen und Präskriptionen vermischt werden, d.h. daß aus nicht-pädagogischen Sachverhalten pädagogische Handlungskonsequenzen „abgeleitet“ werden (vgl. zusammenfassend Kaiser & Nolte 1989, S. 86 ff.). Dieses Phänomen ist aus der philosophischen Ethik-Diskussion als *naturalistischer Fehlschluß* bekannt (vgl. etwa Wimmer 1984), also als Schluß von einem *Sein* auf ein *Sollen*. Dieser Schluß ist dabei als *analytischer* Schluß zu begreifen, der beansprucht, aus Aussagen über *Sachverhalte handlungsanleitende Sätze deduzieren* zu können. Dies ist aber unmöglich, es sei denn, es handelte sich dabei um institutionalisierte Handlungskomplexe: Aus dem Sachverhalt „Es gibt in unserer Gesellschaft die Institution des Versprechens“ ist zu folgern, daß man (in dieser Gesellschaft) Versprechen auch halten muß (vgl. dazu Searle 1983, S. 200 ff.). Aus einem Satz wie „Die meisten Jugendlichen hören Rock/Popmusik“ ist aber nicht entsprechend zu deduzieren, wie Musikpädagogik auf diesen Sachverhalt zu reagieren hat (vgl. Jank & Meyer 1991, S. 66 ff.).

sationsforschung und Entwicklungspsychologie gewinnen erst musikpädagogische Relevanz, wenn es gelingt, eine „Leitkategorie“ zu finden, „die alle musikpädagogische Praxis und Theoriebildung als musikpädagogische ausweist, bzw. an der sich alle Maßnahmen zu bewähren haben, die für sich den Ausweis des Musikpädagogischen beanspruchen“ (Kaiser 1998, S. 32f.). Es geht also zunächst um die Suche nach einem Differenzierungskriterium, das allgemein genug sein muß, um für alle Formen „musikpädagogischer“ Theorie und Praxis gleichermaßen anwendbar sein zu können. Da nun mit Hilfe dieses Kriteriums überhaupt erst „Musikpädagogik“ von anderen Theorien und Praxen unterschieden werden soll, kann dieses Kriterium nicht gut erst selbst von der Musikpädagogik generiert werden. Es handelt sich daher laut Kaiser um einen „vorwissenschaftliche[n] Sachverhalt, dem Musikpädagogik sich zuwendet“ (ebd., S. 34), d.h. daß der in Rede stehende Sachverhalt aus einem Alltagsverständnis heraus die spezifisch musikpädagogische Fragestellung ermöglichen müßte, und nicht etwa das Resultat einer musikpädagogischen Konstruktion sein dürfte.

Die Rede vom *Sachverhalt* ist jedoch verwirrend, da der Eindruck entstehen könnte, Kaiser fordere einen spezifischen *Gegenstand*³, verstanden als ein bestimmtes *Objekt*, durch das sich die Musikpädagogik konstituiert. Dieses Verständnis von „Gegenstand“ findet sich dagegen eher in R.-D. Kraemers Studie über *Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens*, in der es heißt: „Musikpädagogik befaßt sich mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) unter den Aspekten der Aneignung und Vermittlung“ (Kraemer 1995, S. 146), und: „Da sich Musikpädagogik mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) befaßt, *teilt* sie ihren Gegenstand mit den [...] als ‘Humanwissenschaften’ bezeichneten Disziplinen Philosophie, Anthropologie“, etc. (ebd., S. 147, Hervorhebung J.V.). Kaiser macht demgegenüber geltend, Musikpädagogik habe durchaus einen eigenen Gegenstand, da in den Wissenschaften die Perspektive den Gegenstand als *wissenschaftlichen* Gegenstand überhaupt erst als solchen konstituiere, und „alle nicht rein formalen Wissenschaften sich ihren Gegenstand dadurch bestimmen, daß sie an einen vorwissenschaftlich gegebenen und auch von der Wissenschaft als solchen hingenommenen Sachverhalt eine Frage [...] anlegen“ (Kaiser 1998, S. 34).

Diese Unterscheidung ist nun keine bloß terminologische Spitzfindigkeit, sondern hat gewichtige Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Musikpädago-

³ „Gegenstand“ wird hier in seiner traditionellen Bedeutung, als ein Seiendes verstanden, und nicht im logischen bzw. sprachphilosophischen Sinn („dieses hohe Haus“ benennt im sprachphilosophischen Verständnis allein den „Gegenstand“ einer Aussage). Desgleichen ist hier mit „Sachverhalt“ nicht die Bedeutung einer Aussage gemeint („dieses hohe Haus ist gelb“ ist ein sprachlicher „Sachverhalt“); vgl. dazu etwa Lorenz 1980, 1995.

Differenzierung von (vorwissenschaftlich gegebenem) „Sachverhalt“ und (musikpädagogischem) „Gegenstand“ verspricht. Speziell die Bemühung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik um die Autonomie der Pädagogik machte sich ja an einem „genuin pädagogischen“ Gegenstand fest, nämlich am „pädagogischen Verhältnis“ bzw. am „pädagogischen Bezug“ zwischen „Erzieher“ und „Zögling“ (vgl. dazu zusammenfassend Schiess 1973; für die Musikpädagogik für denselben historischen Zeitraum Abel-Struth 1970, S. 114 ff.). In dieser Situation gab es nun zwei grundsätzliche, beide gleichermaßen prekäre Möglichkeiten: Entweder, das „pädagogische Verhältnis“ (oder ein ähnlicher Kandidat) bildet als Gegenstand das musikpädagogische Proprium – dann kann keine andere wissenschaftliche Disziplin, also auch nicht Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung, zu diesem Gegenstand wirklich relevante Aussagen machen. Dies zöge aber nach sich, daß die Musikpädagogik vom interdisziplinären Wissenschaftsfortschritt ausgeschlossen bliebe. Oder aber, sie verzichtete auf diesen eigenen Gegenstand – dann kann sie sich wegen ihrer fehlenden spezifischen Perspektive gar nicht als eigenständige wissenschaftliche Disziplin verstehen, sondern als „Sammelbegriff für zahlreiche Einzelwissenschaften verschiedener Art zur Lösung pädagogischer Probleme“ (Kraemer 1995, S. 160) – wobei sich dann jedoch die Frage stellt, was „musikpädagogische Probleme“ sind, und wer dies festlegt.

Es scheint mir, daß die Musikpädagogik von zwei (schlechten) Alternativen sich bislang eher der zweiten zugeneigt hat. So fällt es ihr bis heute schwer, sich aufgrund ihrer (mangelnden) eigenen Perspektive von anderen Disziplinen wie z.B. musikbezogener Sozialisationsforschung, Entwicklungspsychologie oder Musikwissenschaft deutlich abzugrenzen. Sogar ein so genuin musikpädagogisch erscheinender Begriff wie „Musik-Lernen“ kann und konnte in der Musikpädagogik nahezu widerspruchsfrei von der Musikpsychologie besetzt werden (vgl. dazu kritisch Kaiser 1996), und auch die Schwierigkeiten, eine *didaktische* Analyse von Musikwerken durchzuführen, die sich aufgrund ihrer besonderen Perspektivität von einer *musikwissenschaftlichen* Analyse eindeutig unterscheidet, gehören in diesen Kontext (s. Richter 1976). Musikpädagogik besitzt daher mehr „Randmerkmale von Wissenschaft“ (Luhmann & Schorr 1988 [1979], S. 51) – wie Lehrstühle, Fachbereiche und Kongresse – als ein ausgeprägtes wissenschaftliches Selbst-Bewußtsein und „einheimische Begriffe“ (Herbart).

Was aber ist nun demgegenüber der „wissenschaftliche Gegenstand“ der Musikpädagogik im Sinne Kaisers? Damit wird zunächst die Frage nach dem „vorwissenschaftlichen Sachverhalt“ aufgeworfen, an dem sich laut Kaiser die spezifisch musikpädagogische Perspektive orientiert. Dieser soll ja eben *kein* genuin „musikpädagogischer Gegenstand“ sein, sondern ein *vor-wissenschaftlicher*, also ~~auch vor-musikpädagogischer~~ Sachverhalt, der dennoch die spezifisch musik-

auch *vor-musikpädagogischer* Sachverhalt, der dennoch die spezifisch musikpädagogische Fragestellung ermöglicht. Ich vermute, daß Kaiser mit diesem Ansatz in einen Zirkel zu geraten droht, der nur um den Preis der Inhaltslosigkeit vermieden wird.

Der „vor-wissenschaftliche“ Sachverhalt baut sich für Kaiser aus folgenden drei Dimensionen auf::

„1. Menschen werden in je spezifischen sozialen und gesellschaftlichen Kontexten [...] älter, sie werden verändert und verändern sich.

2. Musik kann in diesem Prozeß eine u.U. sehr wichtige Rolle spielen [...].

3. Die Prozesse des ‘Umgangs mit Musik’ können von anderen Menschen unterstützt, aber auch beeinträchtigt werden” (Kaiser 1998, S. 35).

Während bei 1. und 2. die mögliche musikpädagogische Perspektive noch nicht unmittelbar erkennbar ist, bildet 3. den eigentlichen Kern des „Sachverhalts“. Die darauf gerichtete, spezifisch „musikpädagogische Perspektive“ wäre also identisch mit der Frage: „Welche Maßnahmen dienen dazu, diese Prozesse des Umgehens mit Musik im Sinne der Beteiligten zu befördern?“ bzw. „Wie kann die Bildung musikalischer und musikbezogener Erfahrungen unterstützt werden?“ (ebd.).

Mit anderen Worten: Zwar ist der Begriff der „Erfahrung“ - vor allem auf der Basis einer Reihe von (musik-)ästhetischen Referenztexten - wohl besser zur Beschreibung des „Umgangs mit Musik“ geeignet als z.B. der Begriff des „Verstehens“, jedoch ist er *für sich allein* genommen neutral gegenüber einer möglichen musikpädagogischen Perspektivität. Pädagogisch relevant ist hingegen die „Unterstützung“ (von Erfahrungen), denn der Begriff der „Unterstützung“ impliziert ja eine gewisse unterstellte Möglichkeit, Heranwachsenden zu musikbezogenen Erfahrungen zu verhelfen, die sie ohne diese Unterstützung entweder gar nicht oder nicht in dieser Form machen würden. Im Sachverhalt, um den es hier geht, ist also allein die *Möglichkeit* einer solchen Unterstützung eingelassen (insofern diese Erfahrungen einer intersubjektiv fundierten Erweiterung prinzipiell zugänglich sind). Der Versuchung, „Musikerziehung“, etwa in der Nachfolge der „Deskriptiven Pädagogik“ Aloys Fischers, in Gestalt eines zwar vor-theoretischen, aber dennoch als *in einem bestimmten Sinne* als *musikpädagogisch* ausgewiesenen Sachverhaltes beschreiben zu wollen, erliegt Kaiser nicht.⁴

⁴ Bei Aloys Fischer heißt es: „Am Anfang aller Wissenschaft muß man [...] beschreiben, d.h. fragen, was die mit den Worten des betreffenden Gebietes bezeichneten Dinge und Sachverhalte sind; und zwar die Sachverhalte in ihrer natürlichen vorthoretischen Gegebenheit, als ‘Tatsachen’, welche die Probleme der in Frage kommenden Wissenschaft noch enthalten, erst

In diesem Lösungsvorschlag stecken jedoch nicht wenige Probleme. Begreift man mit Kaiser „Unterstützung von musikbezogenen Erfahrungen“ als ein Analysekriterium zur Qualifizierung von Aussagen, Handlungen und Institutionen als „musikpädagogisch“ (Kaiser 1998, S. 35) und als ein Beurteilungskriterium zur Qualifizierung von Aussagen, Handlungen und Institutionen anderer Disziplinen als musikpädagogisch relevant (vgl. Kaiser 1997, S. 9), so kann zwar u.U. eine *negative* Abgrenzung vorgenommen werden („Jugend musiziert“ wäre demnach eben nicht „musikpädagogisch“, da hier schon programmatisch keinerlei „Unterstützung von Erfahrungen“ angestrebt wird); eine positive Bestimmung bestimmter Handlungen oder Institutionen als „musikpädagogisch“ fällt dagegen weit schwerer – sofern der Begriff der „Unterstützung“ nicht schon mit konkreten musikpädagogischen Vorstellungen gefüllt werden soll, was Kaiser ja zu vermeiden sucht.⁵ Auf die *Inhalte* bezogen, müßte man fragen, *welche* Erfahrungen es denn überhaupt wert sind, unterstützt zu werden und mit welchem *Ziel*; *handlungstheoretisch-methodisch* stünde zur Diskussion, *auf welche Weise* diese Unterstützung denn vonstatten gehen soll bzw. welche „unterstützenden“ Handlungen durch diese Bestimmung denn als spezifisch „musikpädagogisch“ zu kennzeichnen wären. Entweder man enthält sich nun jeder inhaltlichen und methodischen Bestimmung des Begriffes der Unterstützung – dann bleibt der Begriff semantisch leer, und er kann dann mit sehr vielen Bedeutungen belegt werden. Oder aber man verbindet mit dem Begriff der Unterstützung bereits ein bestimmtes Vorverständnis von Musikpädagogik – dann wäre der vor-pädagogische Sachverhalt gar nicht mehr vor-pädagogisch, sondern enthielte bereits musikpädagogisch-präskriptive Elemente.⁶

möglich machen“ (Fischer [1914] 1966, S. 91). Daß eine solche reine Deskription von „Erziehung“ gerade *nicht* möglich ist, sondern auf einem ganz bestimmten Vorverständnis von Pädagogik beruht, zeigt u.a. die Analyse bei Benner 1978, S. 171 ff.

⁵ Im Hintergrund solcher Überlegungen steht das Problem, ob es überhaupt möglich ist, einen alltäglichen, selbstverständlich gegebenen Sachverhalt zu benennen, auf den die jeweiligen Wissenschaften aufbauen. Edmund Husserl hat versucht, in seiner *Krisis*-Schrift die „Lebenswelt“ als einen solchen „Boden“ aller Wissenschaft zu bestimmen, und in der Gegenwart setzt vor allem die „Konstruktive Wissenschaftstheorie“ (oder „Erlanger Schule“) diesen Ansatz fort. Einen guten Überblick liefern Welter 1986 und die Beiträge in Gethmann (Hg.) 1991; zu einigen Problemen der Musikpädagogik mit dem Begriff der Lebenswelt vgl. Vogt 1997.

⁶ Diese Alternative ließe sich m.E. nur umgehen, wenn ein Sachverhalt ausgewiesen werden könnte, der nicht schon in einem bestimmten Sinne „musikpädagogisch“ wäre, und dem dennoch das Attribut „musikpädagogisch relevant“ nicht nur *zugeschrieben* werden müßte. Auch hier wäre in aller Ausführlichkeit die phänomenologische Theorie „vorprädikativer Erfahrung“ (Husserl 1985 [1939], S. 21) und ihre weitverzweigte Rezeption zu diskutieren, was an dieser Stelle nicht einmal andeutungsweise geschehen kann.

2. Gibt es „konstitutive Prinzipien“ der Musikpädagogik?

Kaiser schlägt nun an dieser Stelle einen eleganten Umweg ein, um dieser Gefahr zu entgehen. Dies tut er, indem er Momente der Erkenntnistheorie Kants und der Wissenschaftstheorie Thomas S. Kuhns aneinanderbindet. Unterstützung von Erfahrung ist demnach nur ein regulatives und keineswegs ein konstitutives Prinzip der Musikpädagogik (vgl. Kaiser 1997, S. 11). In der Sprache der kantischen Philosophie bedeutet dies, daß es sich hierbei nicht um den Aufweis eines Prinzips handelt, das unabhängig von empirischer Erfahrung apriorische Geltung beanspruchen könnte. Ein *regulatives Prinzip* ist dagegen zwar aus pragmatischen Gründen für eine Wissenschaft unentbehrlich, leistet aber nicht mehr, als eine leitende Vorgabe dafür zu liefern, „die Erkenntnisbemühungen immer weiter fortzusetzen“ (Kaiser 1998, S. 37), wobei die Möglichkeit der Bestimmung eines *ersten Grundes* oder einer *letzten Grenze* ausdrücklich ausgeschlossen wird (vgl. etwa Kr.d.r.V. B 536; B 670 ff.).

An der Stelle, an welcher der Leser aber nun vielleicht eine Erörterung solcher konstitutiver Prinzipien erwartet hätte, setzt bei Kaiser der Bezug auf Thomas S. Kuhns Arbeit über die „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ ein. Die Konstitution eines wissenschaftlichen Gegenstandes erfolgt nach Kuhns wissenschaftshistorischen Einsichten dadurch, daß es zur Herausbildung bestimmter „Paradigmen“ kommt, also zu „allgemein anerkannten wissenschaftlichen Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefert“ (Kuhn 1989 [1962], S. 10). Diese Probleme und Lösungen entwickeln sich aber nicht kontinuierlich, sondern wissenschaftliche Paradigmen verhalten sich zueinander wie eine bekannte Kippfigur: „Es ist fast, als wäre die Fachgemeinschaft plötzlich auf einen anderen Planeten versetzt worden, wo vertraute Gegenstände in einem neuen Licht erscheinen und auch unbekannte sich hinzugesellen. (...) Was in der Welt der Wissenschaftler vor der Revolution Ente [sic!] waren, sind nachher Kaninchen“ (ebd., S. 123). Durch die Plazierung der „Unterstützung von musikbezogenen Erfahrungen“ in den *regulativen* Bereich der Musikpädagogik als Wissenschaft, und durch die *Historisierung* des konstitutiven Bereichs im Anschluß an Kuhn droht aber nun die Gefahr des (historischen) Relativismus: Was demnach unter „Musikpädagogik“, „musikpädagogischem Handeln“ und der „Unterstützung musikbezogener Erfahrungen“ verstanden wird, hinge nach Kaiser von Bedin-

gungen ab, die zu bestimmten Zeiten, an bestimmten Orten und unter bestimmten Umständen jeweils ganz anders sein könnten.⁷

Dieser Relativismus wird noch verschärft, wenn man bedenkt, daß Pädagogik und Musikpädagogik wohl niemals den Kuhnschen Kriterien einer von ihm so genannten „normalen Wissenschaft“ genügt haben (vgl. ebd., S. 37 ff.). D.h. es gab und gibt in der Musikpädagogik gar kein herrschendes Forschungsparadigma, das etwa mit konsistenten Grundvorstellungen wie z.B. dem kopernikanischen Weltbild oder der Newtonschen Physik vergleichbar wäre.⁸ Wenn Kaiser z.B. an anderer Stelle von „konstitutiven Prinzipien musikpädagogischen Denkens und musikerzieherischer Praxis“ spricht, so beschreibt er damit zunächst einmal musikpädagogische „Paradigmen“ im Sinne Kuhns, wobei er das „Erziehungs- und Therapieparadigma“, das „anthropologische Paradigma“, das „kulturtheoretische Paradigma“ und das „ästhetische Paradigma“ nennt (Kaiser 1994, S. 177; ihm darin folgend Kraemer 1995, S. 159). Nach den Kriterien Kuhns kann man aber hier nicht einmal von *Paradigmen* sprechen, sondern eher von zum Teil gleichzeitig nebeneinander existierenden, musikpädagogischen

⁷ Ergänzend mag vielleicht noch gesagt werden, daß Kuhn kein Relativist in dem Sinne ist, daß er die Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis abstreitet. Erkenntnisse und Erkenntnisfortschritte gibt es aber nur *innerhalb* eines Paradigmas, und es macht wenig Sinn, den Anhänger eines Paradigmas mit den Begriffen eines anderen Paradigmas überzeugen zu wollen, da dieser die Geltung dieser Begriffe abstreiten würde. Verläßt man nun jedoch die Ebene der Satzaussage, so gerät man in einen vorprädikativen Bereich, den ja auch schon Kuhns Bild der Gestaltwahrnehmung bzw. des Gestaltwechsels anspricht. Der Vorwurf des Relativismus verliert an Schärfe, wenn man einräumt, daß es keine „absolute Gestalt“ geben kann, die durch Wissenschaft lediglich abgebildet werden müßte. Wissenschaft wird somit zur Praxis, deren Dispersion in divergierende Wissens- und Handlungsfelder kein erkenntnistheoretischer Makel ist. Das auf der Wahrnehmung basierende Feld eines „stillschweigenden Wissens“, das nach Kuhn noch nicht „in Regeln, Gesetze oder Identifikationskriterien eingebettet ist“ (Kuhn 1989 [1962], S. 203), eröffnet hier einen Ausweg aus der Inkommensurabilität von Paradigmen, aber nur, indem es auf die „allgemeine Möglichkeit lockerer Zusammenhänge [hinweist], die Spielräume lassen, ohne daß diese sich unendlich dehnen ließen“ (Waldenfels 1979, S. 37).

⁸ Ich folge hier Lenzen 1989, S. 1108 f.: „Die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft hat kein wissenschaftliches Paradigma herausgebildet, das nur ihr und nicht auch anderen Wissenschaften zu eigen wäre. Auch ist in ihrem Horizont keines entstanden, das später auf andere Disziplinen übertragen worden wäre; vielmehr kann die Geschichte der Erziehungswissenschaft als Rezeptionsgeschichte von Forschungsmethoden, Konzepten und wissenschaftstheoretischen Positionen gelesen werden, die im wesentlichen auf dem Boden anderer Wissenschaften entstanden sind“. So aufschlußreich es auch zu sehen ist, welche nicht-pädagogischen Methoden, Konzepte und Positionen aus welchen Gründen und zu welcher Zeit von der Pädagogik rezipiert worden sind, so ist eine solche Rezeptionsgeschichte nicht der Gang einer „normalen Wissenschaft“. Mutatis mutandis trifft dies auch für die Musikpädagogik zu, auch wenn hier die jeweiligen „Wenden“ in ihrer Abfolge durchaus eigenen Kriterien unterliegen, so z.B. „Kunstwerkorientierung“, „Erfahrungsorientierung“, „Schülerorientierung“ auf konzeptueller, oder „empirische Wende“, „Alltagswende“ bzw. „qualitative Wende“ auf methodologischer Ebene.

Dogmen, die ihre Haltbarkeit wohl in erster Linie ihrer Unwiderlegbarkeit verdanken, und weniger ihrer theoretischen Konsistenz oder gar ihrer empirischen Validität. Rücken also an die Stelle konstitutiver Prinzipien der Musikpädagogik nur „folgenlose Moden“ (Neumann & Oelkers 1981), d.h. Weltanschauungen, Meinungen und Trends, die morgen u.U. schon ganz anders sein könnten als heute?

3. „Bildung“ als Sackgasse oder als Ausweg?

Dietrich Benner war in dieser Hinsicht weniger zurückhaltend als Kaiser, als er es in seiner *Allgemeinen Pädagogik* vor einigen Jahren unternahm, nicht nur regulative, sondern auch konstitutive Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns zu benennen, nämlich das Prinzip „der Bildungsamkeit des Menschen und dasjenige der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 1991, S. 48).⁹ Die Geltung dieser Prinzipien ist nach Benner nun nicht etwa „auf die pädagogische Praxis der Moderne begrenzt, sondern bezieht sich auf die fundamentale Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns, die immer schon mit der Existenz des Menschen als gegeben unterstellt werden muß“ (ebd.), und sie hat daher die „übergeschichtliche Geltung eines historischen Aprioris“ (ebd.). Auch wenn man nun anzweifeln mag, daß es sich hierbei um ein Apriori im kantischen Sinne handelt, so muß Benners Vorschlag doch zugute gehalten werden, daß er Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns formuliert, die für die moderne Pädagogik maßgebend waren und sind.¹⁰ Mit diesen konstitutiven Prinzipien hat es

⁹ „Regulative Prinzipien“ sind für Benner „das Prinzip der Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“ und „das Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner 1991, S. 73 ff.). Das Thema des ersten Prinzips ist die Frage, „wie gesellschaftliche Einflüsse auf pädagogisches Handeln zu beurteilen und ob sie anzuerkennen oder zu modifizieren sind“ (S. 86); das zweite Prinzip bedenkt hingegen die „relative Autonomie“ der pädagogischen Praxis im Gesamt der gesellschaftlichen Gesamtpraxis. Beide Prinzipien „formulieren Grundaussagen über die gesellschaftliche Möglichkeit einer ihre konstitutiven Prinzipien beachtenden pädagogischen Interaktion“ (S. 105).

¹⁰ Der Begriff der „Moderne“ wird hier recht weit gefaßt. Ich schließe mich dabei dem Vorschlag J. Ruhloffs an, den Einsatz pädagogischer Theoriebildung bereits im fünften vorchristlichen Jahrhundert zu verorten. Der Anspruch des Sophisten Protagoras, junge Menschen erziehen und im Umgang mit ihm moralisch verbessern zu können, setzt die Frage nach Legitimität, Inhalten, Zielen und Methoden der Erziehung frei (vgl. Ruhloff 1986, S. 100). Schon der Zweifel des Sokrates an der Möglichkeit dieses Vorhabens weist darauf hin, daß es sich hier um keine Selbstverständlichkeiten handelt. Das „historische Apriori“, von dem Benner spricht, müßte demnach in eine „neue Definition des Apriori“ transformiert werden, nach der es

aber eine besondere Bewandnis: „Bildsamkeit“ und „Selbsttätigkeit“ (oder Freiheit oder Mündigkeit) stehen zueinander in einem paradoxen, also in einem sich gegenseitig ausschließendem Verhältnis: Wer schon mündig ist, bedarf keiner Pädagogik, der so etwas wie ein Erziehungsbegriff inhärent wäre, und wer noch nicht mündig ist, kann auch nicht von außen mündig *gemacht* werden. Die Grundparadoxie (modernen) pädagogischen Denkens und Handelns liegt also darin, „den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird“ (Benner 1991, S. 71).

Diese paradoxe Eigenart pädagogischen Denkens ist vermutlich nun so zu erklären, daß mit dem Zerschneiden von traditionellen Selbstverständlichkeiten und Kontinuitäten Pädagogik als eigenes Theorie- und Praxisfeld *notwendig* wird, daß aber gerade das Ende der traditionellen Gesellschaft auch eine Freisetzung von Individualität bewirkt, durch die dann gleichzeitig die Frage aufkommt, wie Pädagogik überhaupt *möglich* sein kann. Kant hat in diesem Zusammenhang die klassische pädagogische Frage gestellt, wie man unter solchen Voraussetzungen eigentlich „die Freiheit bei dem Zwange kultivieren“ könne, und diese Fragestellung setzt sich ja, mit anderem Vokabular, bis hin zu Entwürfen einer emanzipatorischen Pädagogik fort. Verbleibt man nun im Kontext dieser modernen Problemstellung, so müßte man auf jeden Fall Kraemers Beschreibung des musikpädagogischen Gegenstandes erweitern. Musikpädagogik befaßte sich dann zwar, wie Kraemer schreibt, „mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) unter den Aspekten der Aneignung und Vermittlung“, wobei jedoch die Problemspannungen von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit, von Zwang und Freiheit, von Individualität und Sozialität ausdrücklich mitbedacht und ausgetragen werden müssen.

In Paradoxien kann man sich nun aber auch einrichten, indem man sie für unlösbar erklärt, und eine prominente Möglichkeit, das pädagogische Grundparadox in diesem Sinne auf den Begriff zu bringen, heißt „Bildung“. Ohne hier auf die diversen Facetten der bildungstheoretischen Diskussion näher eingehen zu müssen, beansprucht der „klassisch“-humanistische Bildungsbegriff ja nichts weniger zu beschreiben als den über Wege der Aneignung von „Welt“ laufenden Prozeß der „Selbstverwirklichung des Menschen im Menschen“ (Schwenck 1989, S. 209; vgl. auch Kaiser 1995, S. 22 ff.). Selbstverwirklichung kann man aber weder lehren noch lernen. Es ist daher nicht möglich, auf der Grundlage dieses Verständ-

nicht mehr ohne weiteres möglich sein dürfte, „zwischen dem, was die Welt sein soll, und dem, was sie wirklich ist, zu unterscheiden“ (Merleau-Ponty 1966, S. 258 f.). Der Auffassung, in der Geschichte trete früher oder später so etwas wie eine vorher verborgene „pädagogische Vernunft“ zutage, ist jedenfalls mit Skepsis zu begegnen, ohne daß deswegen aber die Wendung zum Skeptizismus bzw. Relativismus zwangsläufig wäre.

nisses von Bildung festzulegen, welche Zustände oder Befähigungen denn durch Erziehung und/oder Unterricht genau erreicht werden sollen, und auch nicht, auf welchem methodisch gesicherten Wege dieses Ziel erreicht werden kann. Bildung ist potentiell unabschließbar, und sie ist risikoreich, denn sie kann immer auch scheitern; Bildung „geschieht“. Bildung heißt zudem weiterhin, daß das Subjekt nicht einfach „aus der Welt“ lernt, so wie sie ist, sondern daß auch eine Überwindung der bestehenden, womöglich schlechten Verhältnisse in Zukunft möglich sein kann. „Ästhetische“, also auch „musikalische Bildung“ kann sogar als Paradigma eines solchen Bildungsverständnisses betrachtet werden, da vor allem die Aneignung der Welt durch Kunst, jedenfalls im romantischen Verständnis von Ästhetik, geradezu notwendig eine Distanzierung vom gesellschaftlich-historischen *Status quo* mit sich führt.¹¹

Eine in diesem Sinne verstandene „musikalische Bildung“ wäre daher auch weder durch die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie noch durch diejenigen der Sozialisationsforschung angemessen zu erfassen, geschweige denn anzuleiten: „Entwicklung“ erscheint vor diesem Hintergrund als teleologischer Prozeß,¹² auf den das Subjekt ebensowenig Einfluß hat wie auf das passive Geschehen der „Sozialisation“. Auch rückt „musikalische Bildung“ auf diesem Wege in Distanz zum schulischen Lernen, da sie eigentlich nicht organisiert und schon gar nicht überprüft werden kann. Umgekehrt steht aber durch eine solche Überdehnung des Bildungsbegriffes dann einer Musikpädagogik, die nicht angeben kann, welche konkreten Ziele auf welche Weise in welcher Zeit erreicht werden können und sollen, der Vorwurf des „Technologiedefizits“ (Luhmann & Schorr 1988) bzw. auch derjenige der Selbstimmunisierung ins Haus.

Faßt man nun aber „Sozialisation“ nicht mehr nur als „Anpassung des Menschen an die ihn umgebende Gesellschaft“, sondern als „Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen und sozialen Umwelt“ (Geulen 1989, S. 1409; für die musikalische Sozialisation auch Rösing 1995, S. 349 ff.), so öffnen sich Bildungstheorie, Sozialisationstheorie und auch Entwicklungspsychologie zu- und füreinander, gerade wenn „musikalische Entwicklung“ zusehends nicht mehr als Ergebnis *rein* endogener Reifungsprozesse

¹¹ Aus dieser gewichtigen Tradition heraus erfolgte auch die vor einigen Jahren von Klaus Mollenhauer mit Vehemenz vorgetragene These, ästhetische, also auch musikalische Bildung sei unter den Bedingungen von Schule gar nicht möglich, oder wenn, dann geschehe dies nur durch Zufall. Dies gilt aber für „Bildung“ im emphatischen Sinne immer; zur Kritik an Mollenhauer vgl. zusammenfassend Rolle & Vogt 1995.

¹² Auf diesen Gehalt des Begriffes der „Entwicklung“ verweist zumindest die neuplatonische Herkunft von „*explicatio*“. Mit „Entwicklung“ ist hier „die Entfaltung des in der Einheit des Grundes Eingefalteten“ gemeint (Weyand 1972, Sp. 550). Ähnlich bedeutet „*evolutio*“ „das Aufrollen (Aufschlagen) eines Buches“ (ebd.), das aber vorher schon geschrieben sein muß.

gesehen wird (vgl. den referierten Forschungsstand bei Gembris 1995): Sozialisation wäre dann ein „*dialektischer Vermittlungsprozeß* von Individualkategorien, sozialen Institutionen sowie gesellschaftlichen und materiellen Strukturen [...], wobei das *Subjekt als ein tätiges* verstanden wird“ (Hansmann 1988, S. 35). Vom Standpunkt der Kritik aus gesehen, übten musikalische Sozialisations- theorie und Musikpädagogik *aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus* wechselseitig sowohl „Kritik an der Gesellschaft im Namen des (heranwachsenden) Individuums und seiner Bedürfnisse als auch Kritik am Individuum und einer damit gegebenen ‘Ideologie des ungewordenen Subjekts’ im Namen der Gesellschaft“ (Kamper 1984 [1974], S. 544).

Positiv gewendet, belehrt die musikalische Sozialisationsforschung die Musikpädagogik darüber, wie der Vermittlungsprozeß von individuellen und sozialen Kategorien der musikalischen Sozialisation außerhalb musikpädagogischer Institutionen verläuft und damit zugleich in diese hineinwirkt. Demgegenüber wird durch die musikpädagogische Perspektive die Frage aufgeworfen, „wie wir Heranwachsende, ohne daß wir ihnen die Verantwortung für die Folgewirkungen ihrer Sozialisation einfach auflasten, so zur Selbsttätigkeit auffordern können, daß ihre künftige Bestimmung sich nicht als unmittelbares Resultat ihrer Sozialisation einstellt, sondern als Produkt eigener Selbsttätigkeit ergibt“ (Benner 1991, S. 118).¹³ Es besteht kein Anlaß anzunehmen, daß eine solche Fragestellung sich gegenüber einer musikdidaktisch gehaltvollen Präzisierung sperren müßte. Und daß gerade die von Hermann J. Kaiser in den letzten Jahren herausgearbeitete Theorie musikalischer bzw. musikbezogener Erfahrung (vgl. z.B. Kaiser 1993) zur Neuformulierung eines an diesen Fragestellungen orientierten musikalischen Bildungskonzeptes „konstitutive“ und nicht allein „regulative“ Momente beitragen kann, davon bin ich überzeugt.

¹³ Diese Umschreibung scheint mir allgemein genug zu sein, um auch der Veränderung von Sozialisationsvorgängen in der „Risikogesellschaft“ Rechnung zu tragen. Auch das Konzept der musikalischen „Selbstsozialisation“ (vgl. Müller 1995) kann m.E. diesen kategorialen Rahmen nicht verlassen (vgl. dazu auch die metatheoretische Kritik an Sozialisationstheorien in der Nachfolge der Beck’schen „Individualisierungsthese“ von Tillmann 1996, S. 275 ff.).

Literatur:

- Abel-Struth, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd.1). Mainz: Schott
- Antholz, H. (1989): Musikpädagogik – institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Hochschuldisziplin. In: H.J. Kaiser (Hg.): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin (Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Beiheft 3). Mainz: Schott, S. 8-27
- Benner, D. (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien (1973). München: List
- Benner, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (1987). Weinheim & München: Juventa
- Fischer, A. (1966): Deskriptive Pädagogik (1914). In: S. Oppolzer (Hg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft I. München: Ehrenwirth, S. 83-99
- Gembris, H. (1995): Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: S. Helms u.a. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 281-332
- Gethmann, C. F. (Hg.) (1991): Lebenswelt und Wissenschaft. Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie. Bonn: Bouvier
- Geulen, D. (1989): Sozialisation. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd.2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 1409-1416
- Hansmann, O. (1988): Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In: O. Hansmann & W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21-54
- Husserl, E. (1985): Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik (1939). Redigiert u. hg. v. L. Landgrebe, mit Nachwort u. Register v. L. Eley. Hamburg: Meiner
- Jank, W. & Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor
- Kaiser, H.J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „musikalischer Erfahrung“. In: Ders. u.a. (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott, S. 161-176
- Kaiser, H.J. (1994): Musikerziehung / Musikpädagogik. In: S. Helms u.a. (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil. Kassel: Bosse, S. 175-178
- Kaiser, H.J. (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Musikforum 83, S. 17-26
- Kaiser, H.J. (1996): Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? Oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie „Musikalischen Lernens“. In: U. Eckart-Bäcker (Hg.): Musik-Lernen –

- Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik (Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Mainz: Schott, S. 9-39
- Kaiser, H.J. (1997): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? Vortragsmanuskript München
- Kaiser, H.J. (1998): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In: M. v. Schoenebeck (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen: Die blaue Eule, S. 27-40
- Kaiser, H.J. & Nolte, E. (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott
- Kamper, D. (1984): Sozialisation (1974). In: Chr. Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 540-546
- Kant, I. (1990): Kritik der reinen Vernunft (1. Aufl. 1781, 2. Aufl. 1787), hg. v. W. Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kraemer, R.-D. (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: G. Maas (Hg.): Musikkern und neue (Unterrichts-)Technologien (Musikpädagogische Forschung 16). Essen: Die Blaue Eule, S. 146-172
- Kuhn, Thomas S. (1989): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (1962, ²1970). Aus dem Amerikanischen v. K. Simon. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Lenzen, D. (1989): Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 1105-1117
- Lorenz, K. (1980): Gegenstand. In: J. Mittelstraß (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.1. Mannheim u.a.: Bibliographisches Institut, S. 714-715
- Lorenz, K. (1995): Sachverhalt. In: J. Mittelstraß (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 3. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 658
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung (1945). Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von R. Boehm. Berlin: De Gruyter
- Müller, R. (1995): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: K.-E. Behne u.a. (Hg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 11. Wilhelmshaven: Noetzel, S. 63-75
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1981): Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35, S. 623-648
- Richter, Chr. (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a. M. u.a.: Diesterweg
- Rösing, H. (1995): Musikalische Sozialisation. In: S. Helms u.a. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 349-372
- Rolle, Chr. & Vogt, J. (1995): Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. In: Musik und Unterricht 34, S. 56-59

- Ruhloff, J. (1986): Die geschichtliche Dimension pädagogischer Aufgabenkonzepte. In: H.-D. Haller & H. Meyer (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 94-111
- Schäfer, A. (1996): Zur relativen Autonomie des pädagogischen Wirklichkeitszugangs. In: N. Luhmann & K.E. Schorr (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 75-109
- Searle, J.R. (1983): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schiess, G. (1973): Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Schwenck, B. (1989): Bildung. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 208-221
- Tillmann, K.-J. (1996): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung (1989). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Vogt, J. (1997): Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. In: Musik & Unterricht, H. 45, S. 39-42
- Waldenfels, B. (1979): Wider eine reine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. In: B. Waldenfels, J.M. Broekman & A. Pazanin (Hg.): Phänomenologie und Marxismus. Band 4: Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9-45
- Welter, R. (1986): Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vorthoretischer Erfahrungswelt. München: Fink.
- Weyand, K. (1972): Entwicklung. In: J. Ritter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Sp. 550-557
- Wimmer, R. (1984): Naturalismus (ethisch). In: J. Mittelstraß (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2. Mannheim u.a.: Bibliographisches Institut, S. 965-966

Jürgen Vogt
 Lindenstr. 28
 44869 Bochum
 Tel. und Fax: 02327/52401
 eMail: jue.vogt@t-online.de

RENATE MÜLLER

Musikalische Sozialisation und Identität

Ergebnisse einer computerunterstützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen

„Irgendwann wird es vielleicht genauso viele Stilrichtungen geben wie Fans.“¹

Musikalische Sozialisation verstehen wir als Teil jugendlicher Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion. Zusammenhänge zwischen musikalischen Vorlieben einerseits und verschiedenen Dimensionen des jugendlichen Selbstkonzepts sowie der Orientierung an Jugendkulturen, an Erwachsenen und Gleichaltrigen andererseits werden untersucht. Empirisch überprüft wird die Theorie des sozialen Gebrauchs ästhetischer Objekte der populären, massenmedienvermittelten Kultur (Müller 1990). Diese Theorie ästhetischer Sozialisation beinhaltet das Konzept der Selbstsozialisation als Prozeß des Mitgliedwerdens in selbstgewählten sozialen Kontexten, wie z.B. musikalischen Jugendkulturen (Müller 1995a). Solche sozialen Kontexte unterscheiden sich u.a. danach, ob sie eher erwachsenen- oder peerorientiert sind. Die Daten werden durch Befragung mittels des „klingenden Fragebogens auf dem MultiMedia-Computer“ erhoben, der insbesondere zur Befragung von Kindern und Jugendlichen über ihr Umgehen mit Musik geschaffen wurde (Müller 1995b).² Da es gerade im Bereich der Erforschung des Umgehens mit Musik um musikalische Einstellungen wie Präferenzen und Rangfolgen, um musikalisches Entscheidungs- und Wahlverhalten geht, erscheint die Anwendung eines MultiMedia-Fragebogens besonders sinnvoll. Musikpräferenzen werden mit verschiedenen Methoden erhoben; in der hier vorgelegten Teilstudie werden lediglich verbale und klingende Präferenzen berücksichtigt. Die erste umfangreichere Studie mit 234 Schülerinnen und Schülern an Hamburger und Stutt-

¹ Der Spiegel 33/1997, S. 170

² Der auf der AMPF-Tagung 1994 in Paderborn vorgestellte „klingende Fragebogen auf dem MultiMedia-Computer“ wurde inzwischen zu einem Fragebogen-Autorensystem weiterentwickelt.

garter Haupt-, Real-, Gesamtschulen sowie an einer Ulmer Musikschule ist abgeschlossen.³

Musikalische Selbstsozialisation als Identitätskonstruktion

Die kulturelle Differenzierung und Individualisierung moderner Gesellschaften macht es möglich und zugleich erforderlich, daß Individuen Entscheidungen zwischen Mitgliedschaften in verschiedenen kulturellen Milieus und den korrespondierenden Lebensstilen treffen (Winter & Eckert 1990, Schulze 1992, Hitzler 1994, Eckert 1995). Musikalische Selbstsozialisation meint u.a. das Mitgliedwerden in musikalischen Jugendkulturen (Müller 1995a). Es gibt eine Fülle von jugendkulturellen Gruppierungen, die sich über musikalische Stile, musikalische Umgangsweisen und andere Lebensstilattribute definieren. Jugendliche sozialisieren sich selbst

- durch Sympathie mit bestimmten Kulturen, denen sie möglicherweise angehören wollen, durch die Auswahl spezifischer Sozialisationskontakte,
- durch das Mitgliedwerden in selbstgewählten Kulturen, wobei sie sich mit der gewählten Symbolwelt bzw. dem entsprechenden Lebensstil vertraut machen,
- durch die Konstruktion von Identität durch (zeitweilige) Übernahme eines bestimmten Lebensstils sowie durch Benutzung kultureller Symbole.

Damit signalisieren Jugendliche Zugehörigkeit zu der gewählten Kultur, gleichzeitig aber auch Abgrenzung bzw. Distinktion (Bourdieu 1979) gegenüber anderen Kulturen, seien es andere Jugendkulturen, Kulturen der Erwachsenengeneration oder musikalische Geschmackskulturen des anderen Geschlechts. Der soziale Gebrauch von Musik (Müller 1990) als kulturelles Symbolsystem besteht u.a. darin, durch die Äußerung musikalischer Vorlieben anzuzeigen, wozu man sich stilistisch und kulturell zugehörig fühlt und wogegen man sich abgrenzt. Insbesondere die allgemeine Bewertung musikalischer Genres, die sog. verbalen Präferenzen, interpretieren wir als Distinktion, als Prozeß, in dem das Individuum kundtut, als wer es von den anderen angesehen werden möchte und in welche kulturelle Schublade es auf keinen Fall gesteckt werden will. Die Partizipation an jugendkulturellen Gruppierungen kann über face-to-face-Interaktionen (Szene-

³ Das Forschungsprojekt „Musikalische Sozialisation und Identität“ wird von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gefördert.

treffs, gemeinsame Freizeitgestaltung) stattfinden oder über die Nutzung von Massenmedien (Baacke 1987, Ferchhoff et al. 1995). Hier erwerben die Jugendlichen die kulturellen Kompetenzen, mit denen sie ihren Lebensstil von anderen Lebensstilen unterscheiden. Dazu gehört auch die Fähigkeit, „feine Unterschiede“ zwischen Genres wie zwischen erklingenden Musikstücken zu machen, um sicher und konsistent entscheiden zu können, was zur erfolgreichen Definition kultureller Identität beiträgt, die Zuneigung zu welcher Musik die Zugehörigkeit zu den erwünschten soziokulturellen Kontexten hingegen eher gefährdet. Es wird angenommen, daß diese Kompetenz zur jugendlichen Identitätskonstruktion nötig ist, daß Jugendliche darüber verfügen und daß sie sich in systematischen Zusammenhängen zwischen jugendkulturellen Orientierungen und Musikgeschmack dokumentiert.

Wovon hängt es ab, welche Jugendkultur Jugendliche auf der Suche nach Identität und Orientierung auswählen? Wir gehen davon aus, daß Wahlmöglichkeiten von Lebensstilen und kulturellen musikalischen Codes durch Lebenslagen und somit durch Lebenssituationen und Erfahrungen eingeschränkt werden, die u.a. bedingt sind durch Alter, Geschlecht, Bildung, Schichtzugehörigkeit. Darüber hinaus nehmen wir an, daß die Definition kultureller Identität neben den genannten sozialstrukturellen Bedingungen wesentlich vom Selbstkonzept abhängt, das Jugendliche von sich haben. Eine der wenigen Untersuchungen zum Zusammenhang von jugendkultureller Orientierung, Musikgeschmack und Selbstkonzept führte Berry (1990) durch. Sie erklärt die Identifikation benachteiligter schwarzer Jugendlicher mit der HipHop/Rap-Kultur: Rap steigere ihr Selbstwertgefühl sowie das Gefühl, ihr Leben selbst im Griff zu haben, „to feel in control“ (Berry 1990, S. 105). Aus einer externalen Kontrollüberzeugung bei Jugendlichen, die das Gefühl haben, „nichts mehr zu verlieren zu haben“, weil sie ohnehin keinen Einfluß auf die Gestaltung ihrer eigenen Biographie haben, erklären wir das bewußte Aufsuchen von Risiko- und Grenzerfahrungen des eigenen Körpers. Es ist der z.T. verzweifelte Versuch, sich vor sich selbst und vor anderen als existent zu erfahren. Solche Formen der Identitätskonstruktion finden wir beim Sprayen, Taggen und Breakdance im HipHop, im stundenlangen bzw. tagelangen Tanzen und Drogenkonsum der Raver ebenso wie beim „Surfen“ auf Autos und S-Bahnen, aber auch im Befürworten und Ausüben von Gewalt bei Skinheads und Hooligans. So konnte z.B. gezeigt werden, daß Jugendliche mit dem „Gefühl, benachteiligt und diskriminiert zu sein, [...] die sich nicht akzeptiert fühlen und denen ihre Zukunftsplanung nicht in ihrer Hand zu liegen scheint“ (Müller 1994, S. 50), sich für die jugendkulturelle Orientierung der fremdenfeindlichen Gewalt entscheiden. Wir gehen davon aus, daß der hier geäußerte Zusammenhang auf viele Jugendliche, die sich für Techno oder HipHop entscheiden, nicht zutrifft. Viele vermutlich eher mit positiveren Selbstbildern ausgestattete Jugendliche wählen HipHop und Techno als aktuelle popu-

läre musikalische Jugendkulturen, deren Musik nicht nur zu den Sprayer- und Tagger- wie zu den Raver-Szenen gehört, sondern die auch in den Charts die obersten Plätze einnimmt.

Hypothesen

Der theoretische Rahmen, innerhalb dessen Hypothesen formuliert werden, konnte hier nur sehr grob umrissen werden. Wegen des rudimentären Forschungsstandes können darüber hinaus Hypothesen nur vergleichsweise wenig spezifiziert werden. Vermutet wird,

1. daß eher positive Selbstkonzepte sowie eher weniger Kontakt mit devianten Peers bei höherem Bildungsniveau und in den höheren Altersgruppen vorliegen,
2. daß Mädchen eher negative Selbstbilder haben und eher erwachsenenorientiert sind,
3. daß die alternativen Jugendkulturen eher von Jugendlichen höherer Bildungsniveaus gewählt werden, die aktuellen populären Jugendkulturen dagegen eher von Haupt- und Realschülern,
4. daß sich eher Jungen und Jugendliche der unteren Bildungsniveaus mit körper-, risiko- und gewaltorientierten Gruppierungen identifizieren,
5. daß mit jugendlichen Subkulturen eher erwachsenendistanzierte und männliche Jugendliche sowie Jugendliche mit Kontakt zu devianten Peers sympathisieren,
6. daß Jugendliche mit negativem Selbstkonzept, insbesondere mit externaler Kontrollüberzeugung, eher gewalt- und risikoorientierte Jugendkulturen wählen,
7. daß Erwachsenenorientierung sowie positive Selbstkonzepte eher die Zuneigung zu alternativen Jugendkulturen wie organisierten, z.B. konfessionellen Jugendgruppen und umweltorientierten Gruppierungen, begünstigen,
8. daß Jugendliche mit positiven Selbstkonzepten Zuneigung zum „Mainstream“, zu den populären Jugendkulturen, die „in“ sind, bekunden,
9. daß an alternativen Jugendkulturen Orientierte eher musikalische Präferenz für Klassik, Folk und Oldies entwickeln,
10. daß die subkulturell Orientierten musikalische Vorlieben für Heavy Metal und Punk bekunden,

11. daß die Risiko-Orientierten musikalische Präferenzen für HipHop oder für Techno hegen,
12. daß Erwachsenenorientierte eher Vorlieben für Klassik und Oldies, an Gleichaltrigen Orientierte hingegen eher für die aktuellen populären Musikstile Techno und HipHop entwickeln,
13. daß sowohl diejenigen, die musikalische Präferenzen für Techno und HipHop hegen, als auch die Fans von Klassik & Oldies sich aus Jugendlichen mit eher positiven Selbstkonzepten rekrutieren.

Die in den Hypothesen 1-5 enthaltenen Vermutungen über Geschlechts-, Alters- und Bildungsunterschiede wurden varianzanalytisch geprüft; die Ergebnisse werden bei der folgenden Beschreibung der Variablen mitgeteilt. Die Hypothesen 5-8 beziehen sich darauf, mit welchen Jugendkulturen Jugendliche sich identifizieren bzw. sympathisieren, je nachdem, ob sie eher positive oder negative Selbstkonzepte entwickelt haben und ob sie sich eher an Erwachsenen oder an Gleichaltrigen orientieren. Diese Hypothesen wurden regressionsanalytisch überprüft, die Ergebnisse sind in Tabelle 1 mitgeteilt. Die Hypothesen 9-13 über die Abhängigkeit des Musikgeschmacks von jugendkulturellen Orientierungen und Selbstkonzepten wurden ebenfalls regressionsanalytisch überprüft. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 enthalten. Zunächst wird nun dargelegt, wie die Konstrukte Musikgeschmack, kulturelle Identität und Selbstkonzept in der vorliegenden Studie empirisch untersucht werden.

Die abhängige Variable: Dimensionen des Musikgeschmacks

Musikalische Einstellungen äußern sich in Urteilen über Musik, sei diese verbal präsentiert in Form von Begriffen, z.B. Stilbegriffen oder Genrebezeichnungen, oder in Form erklingender Musikbeispiele. Entsprechend unterscheiden wir zwei Methoden der Erhebung von Musikpräferenzen, im ersten Fall werden sog. verbale Präferenzen erhoben, im zweiten Fall sog. klingende Präferenzen. In der Präferenzforschung werden starke Unterschiede der Beurteilung von Musikgenres im Gegensatz zur Beurteilung tatsächlich erklingender Musikbeispiele beobachtet; erklingende (klassische) Musik wird in der Regel positiver beurteilt als der Begriff von ihr (Behne 1986, S. 26 ff, S. 88 f; 1987, S. 249 f). Verbale und klingende Präferenzen messen offenbar unterschiedliche Dinge; daher macht der klingende Fragebogen die Erhebung verbaler Präferenzen keineswegs überflüssig, wie Karbusicky und Blaukopf meinen (Karbusicky 1966/1974, S. 253; Blaukopf 1974, S. 232). Verbale und klingende Präferenzen messen unterschiedliche Arten

des Urteilens und Entscheidens über Musik, die unterschiedlichen Stellenwert einnehmen im sozialen und personalen Gebrauch von Musik. Auf diese Unterschiede kann hier nicht eingegangen werden. Vielmehr wurden für die hier vorgelegte Analyse verbale und klingende Präferenzen einer gemeinsamen Faktorenanalyse unterzogen. Dahinter steht die Überlegung, daß es ungeachtet der Unterschiede zwischen Beurteilungen von Genres und erklingenden Musikbeispielen eine zur erfolgreichen Identitätskonstruktion notwendige Konsistenz zwischen verbalen und klingenden Präferenzen gibt. Aufgrund dieser angenommenen Konsistenz vermuten wir, daß die entsprechenden Variablen faktorenanalytisch zu gut interpretierbaren Dimensionen des Musikgeschmacks gebündelt werden können. Die Faktorenanalyse ergab acht Dimensionen des Musikgeschmacks, die recht gut die Stellungnahmen zu Genres und den entsprechenden Musikbeispielen zusammenfassen. Auf diese wird bei der Darstellung der Ergebnisse eingegangen.

Verbale Präferenzen wurden anhand der Zuneigung zu siebzehn Genres auf einer fünfstufigen Skala von starker Zuneigung (1) bis zu heftiger Ablehnung (5)⁴ erhoben. Daneben wurde die Zuneigung bzw. Abneigung (fünfstufig)⁵ zu zwanzig erklingenden (15sec) Musikstücken erhoben, die Beispiele für die abgefragten Genres darstellen.⁶

Die unabhängigen Variablen

Die Erhebung der Konzepte *kulturelle Identität*, *Erwachsenendistanz* bzw. *Peerorientierung*, *Selbstkonzept* orientiert sich an vorhandenen Jugenduntersuchungen (s.u.) sowie an der Langzeitstudie von Behne, „Entwicklung des Musikerlebens im Jugendalter“ (Behne 1995), wo Zusammenhänge des Musikerlebens zur jugendkulturellen Orientierung und Identitätsentwicklung untersucht werden. In einem Teilprojekt dieser Langzeitstudie zum Umgehen Jugendlicher mit Videoclips wurden Rezeptionsweisen von Clips ebenfalls in Bezie-

⁴ 1: finde ich sehr gut, 2: finde ich gut, 3: finde ich weder gut noch schlecht (geht so), 4: finde ich schlecht, 5: finde ich sehr schlecht. Die Antworten der zusätzlichen Kategorie 6: „kenne ich nicht“ wurden der Indifferenz-Kategorie (3) zugeschlagen.

⁵ 1: höre ich sehr gern, 2: höre ich gern, 3: höre ich mir an, 4: höre ich nicht so gern, 5: will ich nicht hören

⁶ Auf einige Probleme bzw. Fehler der Musikauswahl kann hier nicht eingegangen werden.

hung gesetzt zu Dimensionen des Selbstkonzepts, der Erwachsenen- und Peer-orientierung und zur jugendkulturellen Orientierung (Müller & Behne 1996).

Kulturelle Identität

Kulturelle Identität wird gemessen über sechs Dimensionen der jugendkulturellen Orientierung. Diese wurden aus einer Faktorenanalyse gewonnen, die über Stellungnahmen (fünfstufig) zu zwanzig kulturellen Gruppierungen durchgeführt wurde. Die Stellungnahmen erstreckten sich über Identifikation mit der kulturellen Gruppierung bis hin zu totaler Ablehnung.⁷ Angeregt wurde diese Art der Fragestellung durch die Erhebung von Hit- und Haßlisten öffentlicher Gruppenstile, wie sie in den Shell-Studien vorgenommen werden (Zinnecker & Fischer 1992, S. 217 ff, Strzoda et al. 1996, S. 59ff, Fritzsche 1997, S. 363 ff). Ergänzt wurden die dort abgefragten Gruppenstile insbesondere um musikalische Jugendkulturen. Die Faktorenanalyse ergab die Dimensionen

1. *Subkulturen* (Punks, Rocker, Heavy Metal Fans, Grufties / $M=3,50^8$) Entgegen den Vermutungen konnte kein Geschlechtseffekt nachgewiesen werden. Dies erklärt sich nur z.T. daraus, daß sich die Geschlechtseffekte einzelner Items für die gesamte Dimension aufheben: Mädchen bewerten Grufties etwas höher als Jungen; Jungen beurteilen Heavy Metal etwas besser als Mädchen.
2. *Alternative Jugendkulturen* (Umweltschützer/Ökobewegung, Friedensbewegung, Organisierte Jugendgruppen, Antifas / $M=2,74$) Die Zuneigung zu alternativen Jugendkulturen unterliegt wie erwartet Geschlechts-, Alters- und Schultyp-Effekten: Mädchen sympathisieren mit ihnen stärker als Jungen, 10-12-Jährige stärker als 13-15- und 16-18-Jährige. Die Zustimmung ist bei Gymnasiasten am höchsten, es folgen der Reihenfolge der Zustimmung nach Realschüler, Gesamtschüler, Hauptschüler.
3. *Körperorientierung* (Motorradfans, Body-BUILDER, Fitness-Freaks/Jogger / $M=2,71$) Körperorientierung nimmt mit dem Alter zu, ist wie vermutet bei Jun-

⁷ 1: ich gehöre dazu oder ich lebe so ähnlich, 2: finde ich ganz gut, bin aber keiner, 3: sind mir egal oder ich toleriere sie, 4: kann ich nicht so gut leiden, 5: lehne ich total ab. Die Antworten der zusätzlichen Kategorie „darunter kann ich mir nichts vorstellen“ wurden der Indifferenz-Kategorie (3) zugeschlagen.

⁸ Hier werden jeweils die Mittelwerte der Dimensionen mitgeteilt, die sich aus den gemittelten Zustimmungen der enthaltenen Items ergeben.

gen viel ausgeprägter als bei Mädchen, findet erwartungsgemäß am meisten Sympathie bei den Gesamtschülern, sodann bei den Hauptschülern, dann bei den Realschülern und am wenigsten bei den Gymnasiasten. Allerdings liegt hier eine Wechselwirkung vor zwischen Geschlecht und Schultyp.

4. *Gewaltorientierung* (Skinheads, Hooligans / M=4,06) Skinheads und Hooligans finden bei den 10-12-Jährigen die größte Sympathie, ein etwas verwunderliches Ergebnis. Die vermuteten Geschlechts- und Schultyp-Effekte wurden nicht bestätigt.
5. *Mainstream* (Fußballfans, Hitparadenfans, Computer-Freaks, Techno-Fans/Raver / M=2,66) Jungen bekunden erheblich größere Zuneigung als Mädchen.
6. *Risiko-Orientierung* (HipHopper/Raver, Surfer auf S-Bahnen / M=2,98) Die 13-15-Jährigen sind stärker risikoorientiert als die anderen Altersgruppen. Hauptschüler geben wie vermutet größere Sympathie an als Realschüler, es folgen die Gymnasiasten. Die geringste Sympathie hegen die Gesamtschüler.

Erwachsenendistanz bzw. Peerorientierung

Zwar hat sich die Jugendsoziologie längst von der Idee der großen Kluft zwischen den Generationen als treibende Kraft jugendkultureller Orientierung verabschiedet (Oswald 1989, Vascovics 1989), doch bleibt die Frage bestehen, welche Dimensionen des Musikgeschmacks und welche jugendkulturellen Orientierungen eher erwachsenenfern oder -nah sind, bzw. eher der Distinktion gegenüber der älteren Generation dienen als andere. Daher wurde die Orientierung an Eltern/Erwachsenen bzw. an Peers⁹ sowie der Kontakt zu devianten Peers¹⁰ im Zusammenhang mit den Fragen zum Selbstkonzept erhoben und faktorenanalytisch untersucht. Es ergaben sich die Dimensionen

1. *Kontakt mit devianten Peers*, (die lügen, „klauen“ und „Ärger mit Erwachsenen“ haben / M=2,80) Kontakte mit devianten Peers bestätigt erwartungsgemäß die Altersgruppe der 13-15-Jährigen stärker als die anderen Altersgruppen (10-12, 16-18).¹¹ Im Berliner Jugendlängsschnitt fanden Albrecht und Sil-

⁹ Ebenfalls in Anlehnung an Fragestellungen aus den Shell-Studien (Oswald 1992, S. 330, Georg 1992, S. 16).

¹⁰ Vgl. Albrecht und Silbereisen (1993).

¹¹ Stellungnahmen wurden fünfstufig von 1: „stimmt absolut“ bis 5: „stimmt überhaupt nicht“ abgegeben.

bereisen Abnahmen zwischen 16.5 und 17.5 Jahren (Albrecht & Silbereisen 1993, S. 11ff). Haupt- und Realschüler weisen entsprechend unserer Hypothesen ein höheres Maß an Kontakten mit devianten Peers auf als Gymnasiasten (vgl. hierzu auch Albrecht & Silbereisen 1993, S. 12) und Gesamtschüler.

2. *Erwachsenendistanz & Peerorientierung* („Ich halte nicht viel von den Erfahrungen der Erwachsenen, ich verlasse mich lieber auf mich selbst.“ „Bei gleichaltrigen Freunden/Freundinnen erfahre ich mehr als von meinen Eltern.“ „Die wenigsten Erwachsenen verstehen die Probleme von Jugendlichen wirklich.“ vs. „Eigentlich verdanke ich meinen Eltern sehr viel.“ / $M=3,19$).
3. *Eltern verstehen* ($M=2,15$) Ihre Eltern zu verstehen, „auch wenn es manchmal schwer ist“, bemühen sich Jungen stärker als Mädchen.

Nicht bestätigt bzw. teilweise widerlegt wurden die Hypothesen über die Geschlechtsabhängigkeit von Erwachsenenorientierungen. Es erscheint bemerkenswert, daß das Item „Eigentlich verdanke ich meinen Eltern sehr viel“, das negativ auf dem Faktor *Erwachsenendistanz* lädt, die höchste mittlere Zustimmung (1,6) von allen hier behandelten Items erhielt. Mit einem Mittelwert von 2,15 erhielt auch das Item „Ich bemühe mich, meine Eltern zu verstehen, auch wenn es manchmal schwer ist“, eine der höchsten Zustimmungen in der gesamten Untersuchung.

Selbstkonzept

Die Fragen zum Selbstkonzept wurden weitgehend von Albrecht & Silbereisen (1993) übernommen und den Befragten zur Stellungnahme (s.o.) vorgelegt. Dabei geht es um drei Aspekte des Selbstkonzepts, die sich in der Faktorenanalyse entsprechend den Intentionen als Dimensionen ergeben.

1. *Selbstabwertung* („Ich möchte vieles an mir ändern“, „Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders“ vs. „Ich bin mit mir zufrieden“). Hier geht es um den Aspekt des Selbstkonzepts, wie das Individuum sich selbst sieht. Selbstabwertung ist erwartungsgemäß bei Mädchen stärker als bei Jungen, allerdings knapp über der Signifikanzgrenze (0,0557). Albrecht & Silbereisen berichten über höhere Selbstabwertung der Mädchen als einzigen Geschlechts-Effekt (1993, S. 15) und über Abnahme der Selbstabwertung mit zunehmendem Alter (ebd. S. 12).

2. *Externalität* („Ich meine, was schief gehen soll, geht schief, auch wenn man alles mögliche versucht, damit es nicht passiert.“ „Ich habe das Gefühl, wenn mir mal was danebengegangen ist, kann ich selbst wenig machen, um es wieder in Ordnung zu bringen.“ „Ich glaube, daß es sich nicht lohnt, wenn man sich anstrengt, weil sowieso alles anders kommt.“) Die Kontrollüberzeugung Externalität beinhaltet, daß das Individuum das Gefühl hat, sein Leben „nicht im Griff zu haben“. Dieses Gefühl ist in der jüngsten Altersgruppe (10-12 Jahre) am stärksten, am zweitstärksten in der Altersgruppe der 13-15-Jährigen und am geringsten in der Gruppe der 16-18-Jährigen. Nach den Ergebnissen von Albrecht & Silbereisen nimmt Externalität mit zunehmendem Alter ab (ebd. S. 12). Ein den Hypothesen entsprechender hochsignifikanter Schultyp-Effekt besagt, daß Externalität bei Hauptschülern am stärksten ausgeprägt ist, sodann bei Realschülern, es folgen Gesamtschüler. Am wenigsten Zustimmung zu den Items äußern Gymnasiasten (vgl. auch Albrecht & Silbereisen 1993, S. 12).
3. *Akzeptanz durch Peers* („Meine Mitschüler interessieren sich für meine Meinung.“ vs. „... können mich nicht besonders leiden.“ „Ich fühle mich in der Schule wohl.“) Hier geht es um den Aspekt des Selbstkonzepts, wie das Individuum sich von anderen gesehen sieht. Mädchen berichten höhere Akzeptanz durch Peers als Jungen, hier handelt es sich allerdings um einen Wechselwirkungseffekt mit dem Alter. In der Studie von Albrecht & Silbereisen nimmt Ablehnung durch Peers mit dem Alter ab (S. 12).

Ergebnisse: Einflüsse jugendlicher Selbstkonzepte und der Orientierung an Erwachsenen oder Gleichaltrigen auf die Konstruktion kultureller Identität

Die Abhängigkeit der Entscheidungen für jugendkulturelle Orientierungen von Selbstkonzepten und von der Erwachsenenendistanz bzw. -nähe wurde regressionsanalytisch¹² untersucht. Die Ergebnisse enthält Tabelle 1.

¹² Die Analyse wurde mit der SPSS-Prozedur REGRESSION (method=stepwise) durchgeführt. Multikollinearität wurde über Toleranzwerte, Normalverteilung der Residuen über Normalverteilungsplots, Autokorrelation der Residuen über den Durbin-Watson-Test überprüft.

| <i>Faktor</i> | | β - Werte | multiple Kor- relation R |
|---------------|--------------------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| I | Subkulturen (M=3,50) ¹³ | | |
| | Erwachsenendistanz & Peer-Orientierung | 0,178 | 0,178 |
| II | Alternative Jugendkulturen (M=2,74) | | |
| | Erwachsenendistanz & Peer-Orientierung | -0,254 | |
| | Externalität | -0,214 | |
| | Kontakt mit devianten Peers | -0,186 | |
| | Akzeptanz durch Peers | 0,178 | 0,421 |
| III | Körperorientierung (M=2,71) | | |
| | Kontakt mit devianten Peers | 0,185 | |
| | Eltern verstehen | 0,158 | |
| | Externalität | -0,142 | 0,283 |
| IV | Gewaltorientierung (M=4,06) | | |
| | Externalität | 0,143 | 0,143 |
| V | Mainstream (M=2,66) | | |
| | Eltern verstehen | 0,137 | 0,137 |
| VI | Risiko-Orientierung (M=2,98) | | |
| | Kontakt mit devianten Peers | 0,250 | |
| | Externalität | 0,174 | |
| | Selbstabwertung | -0,163 | 0,346 |

Tabelle 1: Konstruktion kultureller Identität

Bei aller Vorsicht wegen der weitgehend geringen β - und R-Werte betrachten wir zumindest die Vermutung als bestätigt, daß alternative Jugendkulturen von erwachsenennahen Jugendlichen mit eher positiven Selbstkonzepten - ohne externe Kontrollüberzeugung, mit dem Gefühl der Akzeptanz durch Gleichaltrige - gewählt werden. Ebenfalls als tendenziell bestätigt betrachten wir die Vermutung, daß sich Jugendliche mit externaler Kontrollüberzeugung eher mit Gewalt- und Risiko-Orientierung identifizieren. Der negative β -Wert für Selbstabwertung

¹³ Die für die Faktoren angegebenen Mittelwerte errechnen sich aus der gemittelten Zustimmung für die in den jeweiligen Faktoren enthaltenen Variablen.

weist möglicherweise daraufhin, daß, wer Risiken eingeht, darauf vertraut, daß er mit ihnen fertig wird. Ebenfalls zeigen die Ergebnisse zumindest die Tendenz, daß Erwachsenenanzug subkulturelle Orientierung begünstigt, während die populären Jugendkulturen (die körperorientierten wie der „mainstream“) eher für Jugendliche attraktiv erscheinen, die zwar nicht erwachsenennah sind, aber sich um Verständnis für ihre Eltern bemühen, was den Kontakt mit devianten Peers offenbar nicht ausschließt.

Ergebnisse: Einflüsse jugendkultureller Orientierung und jugendlicher Selbstkonzepte auf den Musikgeschmack

Die Einflüsse der jugendkulturellen, der Erwachsenen- bzw. Peer-Orientierungen und des Selbstkonzepts auf den Musikgeschmack wurden ebenfalls regressionsanalytisch untersucht. Die Ergebnisse sind aus Tabelle 2 ersichtlich. Sehen wir von den teilweise geringen β -Werten ab, lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen darstellen:

| <i>Faktor</i> | | β -Werte | multiple Korrelation R |
|---------------|----------------------------------------------------|----------------|------------------------|
| I | Klassik & Oldies (M=3,51) ¹⁴ | | |
| | alternative Jugendkulturen | 0,240 | |
| | Selbstabwertung | 0,188 | |
| | Externalität | -0,184 | |
| | Kontakt mit devianten Peers | -0,149 | 0,437 |
| II | Heavy & Punk (M=3,41) | | |
| | Subkulturen | 0,545 | |
| | Mainstream | 0,244 | |
| | Gewalt-Orientierung | 0,161 | |
| | Risiko-Orientierung | -0,144 | 0,635 |

¹⁴ Die für die Faktoren angegebenen Mittelwerte errechnen sich aus der gemittelten Zustimmung für die in den jeweiligen Faktoren enthaltenen Variablen.

| | | | |
|-------------|----------------------------------------|--------|-------|
| III | HipHop (M=2,37) | | |
| | Risiko-Orientierung | 0,424 | |
| | Akzeptanz durch Peers | 0,142 | 0,451 |
| IV | Techno (M=2,27) | | |
| | Mainstream | 0,295 | |
| | Risiko-Orientierung | 0,266 | |
| | Körper-Orientierung | 0,185 | |
| | alternative Jugendkulturen | -0,157 | |
| | Selbstabwertung | 0,136 | 0,464 |
| V | Folk (M=3,85) | | |
| | Erwachsenendistanz & Peer-Orientierung | -0,322 | |
| | Gewalt-Orientierung | 0,210 | |
| | Externalität | 0,193 | |
| | Kontakt mit devianten Peers | -0,134 | 0,450 |
| VI | „Pop“ (M=2,68) | | |
| | Akzeptanz durch Peers | 0,144 | 0,144 |
| VII | Rock'n'Roll (M=2,65) | | |
| | alternative Jugendkulturen | 0,192 | 0,192 |
| VIII | deutscher HipHop (M=3,21) | | |
| | Risiko-Orientierung | 0,253 | |
| | Mainstream | 0,145 | |
| | Akzeptanz durch Peers | 0,126 | 0,317 |

Tabelle 2: Musikgeschmack, jugendkulturelle Orientierung, Selbstkonzept und Peer-Orientierung

Die Präferenz von *Klassik & Oldies* setzt sich aus der Zuneigung zu fünf klassischen Stücken verschiedener Epochen, zu einem Stück geistlicher Musik, zu den Genres klassische und geistliche Musik sowie zu zwei älteren Titeln populärer Musik (ein Swing-Stück, ein Soul-Stück) und, abweichend, zu einem Folklore-Stück zusammen. *Klassik & Oldies*, eine Dimension, die insgesamt eher keine Zuneigung genießt, werden erwartungsgemäß von Jugendlichen mit alternativer jugendkultureller Orientierung präferiert. Erwachsenenorientiert, wie

erwartet wurde, sind die Fans von *Klassik & Oldies* zwar nicht, aber Kontakte mit devianten Peers wirken sich wie vermutet ebenso wie Externalität eher negativ auf die Zuneigung für *Klassik & Oldies* aus. Auf den positiven β -Wert für Selbstabwertung wird unten eingegangen.

Musikalische Präferenz für *Heavy & Punk* ergibt sich - mit dem höchsten β -Wert (0,545) dieser Studie - wie vermutet aus subkulturellen Orientierungen. Gewalt-Orientierung trägt zur Präferenz für *Heavy & Punk* mit bei, während Risiko-Orientierung sich eher negativ auswirkt. Daß auch eher am Mainstream orientierte Jugendliche Zuneigung zu *Heavy & Punk* bekunden, mag an der Musikauswahl der drei Stücke liegen, aus deren Bewertung neben der Bewertung für die beiden Genres Heavy Metal und Punk sich diese Dimension zusammensetzt: Die Stücke sind von den Scorpions, den Toten Hosen und von den Ärzten und somit von Gruppen, die auch Hitparadenfans geläufig sind. Auf dieses Problem wird unten noch einmal eingegangen.

Musikalische Präferenz für *HipHop* wie für *deutschen HipHop* wird, wie erwartet, positiv beeinflusst von der Orientierung am Risiko sowie von der Akzeptanz durch Gleichaltrige als einem Aspekt eines positiven Selbstkonzepts. *Deutscher HipHop* genießt deutlich geringere Zuneigung der Befragten (3,21) als *HipHop* (2,37), der möglicherweise als „authentischer“ gilt als *deutscher HipHop*. Dafür spricht zum einen, daß die Dimension *HipHop* sich aus der Zuneigung zu dem Genre, zu einem nicht in den Charts erschienenen HipHop-Stück (Female Rap) sowie zu dem Genre Soul zusammensetzt, einem Genre afroamerikanischer Musik, an das im HipHop als Ausdruck schwarzer Identität angeknüpft wird. Zum anderen spricht dafür, daß auch Mainstream-Orientierung zur musikalischen Präferenz für *deutschen HipHop* beiträgt, Risiko-Orientierung zwar auch, aber in erheblich geringerem Maße ($\beta=0,253$) als zur HipHop-Präferenz ($\beta=0,424$). Deutscher Mainstream-HipHop - das sind u.a. die Fantastischen Vier, deren Titel wiederholt vorn in den Charts waren und die von „echten“ HipHoppern gern als HipPopper bezeichnet werden. Dagegen spricht, daß die musikalische Präferenz für *deutschen HipHop* sich aus der Bewertung des Genres sowie eines eher spröden HipHop-Titels zusammensetzt, der nicht in den Charts war.

Musikalische Präferenz für *Techno* setzt sich zusammen aus der Beurteilung der Genres Techno und Trance sowie aus der Bewertung der in den Fragebogen alle zwei Monate frisch eingespielten jeweils zwei aktuellen Hits aus den Charts, die meistens Techno- bzw. Trance-Stücke waren.¹⁵ Ebenso lädt das Genre Neue Musik, allerdings lediglich schwach (mit der Ladung 0,31) auf dem Faktor *Techno*. Es handelt sich hier offenbar um ein Mißverständnis des Genrebegriffs „Neue Musik“. Dafür spricht, daß es sich um das Genre mit der dritthöchsten

¹⁵ Durch ein Versehen war dies nicht in allen Befragungsgruppen der Fall.

mittleren Zustimmung hinter HipHop und Pop handelt ($M=2,20$), während sich die entsprechenden erklingenden Stücke mit Zustimmungen von 3,32 und 4,00 begnügen müssen. Ebenfalls dafür spricht, daß die Zuneigung zu den entsprechenden Musikstücken recht hoch im Faktor *Klassik & Oldies* lädt. *Techno* genießt mehr Zuneigung (2,27) als HipHop und wird erwartungsgemäß durch Mainstream- und Risiko-Orientierung positiv beeinflusst. Der positive Effekt der Körper-Orientierung sowie der negative Effekt der Orientierung an alternativen Jugendkulturen erscheinen plausibel.

Im Widerspruch zu den Hypothesen begünstigt Selbstabwertung musikalische Präferenz für *Klassik & Oldies* wie für *Techno*. Erwartet waren positive Selbstkonzepte, was sich durch den negativen Effekt von Externalität für *Klassik und Oldies*-Präferenz immerhin bestätigt. Zwei Erklärungsmöglichkeiten für diesen Befund liegen nahe, die bei zukünftigen Forschungen zu berücksichtigen sind: Vermutlich sind *Klassik & Oldies*-Fans ebenso wie *Techno*-Fans eher angepaßte als autonome Persönlichkeiten, was nicht erhoben wurde. Die ersteren passen sich dem Erwachsenengeschmack an, die letzteren dem Geschmack der Gleichaltrigen, so daß eine gewisse Selbstunsicherheit vorliegen kann. Die zweite Erklärungsmöglichkeit liegt in der Erhebung des Konzepts *Selbstabwertung*. Das in der Studie von Albrecht & Silbereisen enthaltene Item „Ich glaube, daß ich nicht viel wert bin“ (Albrecht & Silbereisen 1993, S. 9) wurde in die Erhebung nicht einbezogen, weil es für zu stark gehalten wurde, um realistischerweise Zustimmung zu erhalten. Die verbleibenden Items (s.o.) können auch auf Selbstkritik oder Selbstdistanz anstatt auf Selbstabwertung verweisen. Da beide Erklärungsmöglichkeiten einander widersprechen, sollte in weiteren Untersuchungen das fehlende Item einbezogen werden, um eindeutiger Interpretationen zu ermöglichen.

Die musikalische Präferenz für *Folk* setzt sich zusammen aus der Bewertung dreier Genres: volkstümliche Musik, Folklore, Country sowie der Bewertung eines Titels volkstümlicher Musik.¹⁶ *Folk* ist die musikalische Orientierung mit der geringsten Zustimmung (3,85) in der Stichprobe. Wie vermutet wirkt sich Erwachsenendistanz negativ auf die Zuneigung zu *Folk* aus, die negative Wirkung des Kontakts mit devianten Peers erscheint plausibel. Die positiven, nicht erwarteten Effekte von Gewalt-Orientierung und Externalität auf die Vorliebe für *Folk* werfen die Frage auf, ob nicht diejenigen Recht haben, die behaupten, daß volkstümliche Musik nicht so harmlos ist, wie sie klingt.

Die musikalische Präferenz für „*Pop*“ setzt sich aus der Zuneigung für die Genres Softrock, Pop und Swing zusammen. Das Genre Pop genießt zwar unter

¹⁶ Es handelt sich um das Stück „Du bist die Rose vom Wörthersee“. Erklärungsbedürftig ist, daß der Country-Titel sowie der Folklore-Titel hier nicht einbezogen wurden.

den Genres die zweithöchste Zustimmung (2,15), wird aber offenbar von den Befragten nicht mit den aktuellen Pop-Titeln in Verbindung gebracht. Ein fälschlicherweise als Softrock-Stück ausgewähltes Stück von den Ärzten lädt auf dem Faktor *Heavy & Punk*, so „soft“ es auch klingt, die Befragten nehmen den „feinen Unterschied“ wahr und identifizieren es als Punk-Stück. Das ausgewählte Swing-Stück lädt auf dem Faktor *Klassik & Oldies*. So bleibt die Präferenz für *Pop*, die positiv beeinflusst wird von einem Sich-Wohl-und-Akzeptiert-Fühlen, nicht ganz greifbar und weist auf die Schwierigkeit hin, Genres angemessen zu formulieren und entsprechende Musikstücke auszuwählen.

Die musikalische Präferenz für *Rock 'n' Roll*, die sich zusammensetzt aus der Zuneigung zu dem Genre und zu einem entsprechenden Titel, ergibt sich aus der Orientierung an alternativen Jugendkulturen.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse legen nahe, weiterhin davon auszugehen, daß es nicht ebenso viele Stilrichtungen gibt wie Fans, sondern daß Jugendliche in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, ihrem Bildungsniveau und der Ausprägung ihres Selbstkonzepts ihre kulturelle Identität als Nähe zu bestimmten Jugendkulturen definieren und relativ konsistent damit verbunden einen bestimmten musikalischen Geschmack als Genrepräferenz und als Zuneigung zu erklingender Musik vertreten. Deutlich wurde aber auch, daß es mehr Stilrichtungen gibt als kommunizierbare Begriffe dafür, daß es sub- und spezialkulturspezifische ebenso wie „Mainstream“-Vorstellungen davon gibt, was Heavy Metal und Punk, deutscher HipHop oder was Techno sei. Die Schwierigkeit, dem komplizierten Verhältnis von „authentischen“ Jugendkulturen zu ihren „massenmedialen Verwässerungen“ gerecht zu werden, ist auch ein Problem der Entwicklung angemessener Forschungsinstrumente durch die sprachliche Differenzierung von Genrebezeichnungen und die entsprechende Auswahl von Musikbeispielen.

Literatur

Albrecht, Helfried T. & Rainer K. Silbereisen (1993): Risikofaktoren für Peerablehnung im Jugendalter. Chronische Belastungen und akute Beeinträchtigungen. In: Zeit-

- schrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1993, 25 (1), S. 1-28
- Baacke, Dieter (1987): Jugend und Jugendkulturen. Weinheim und München
- Behne, Klaus-Ernst (1986): Hörertypologien. Regensburg: Bosse
- Behne, Klaus-Ernst (1987): Urteile und Vorurteile. Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4: Psychologische Grundlagen des Musikkernens, hg. von H. de la Motte-Haber. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, S. 221-272
- Behne, Klaus-Ernst (1995): Vom Nutzen der Musik. In: Musikforum 1995, 31 (83), S. 27-39
- Berry, Venise T. (1990): Rap Music, Self Concept and Low Income Black Adolescents. In: Popular Music and Society 1990, 14 (3), S. 89-107
- Blaukopf, Kurt (1974): Postscript: Towards a New Type of Research. In: New Patterns of Musical Behavior of the Young Generation in Industrial Societies, ed. by Ilse Bontinck. Wien, S. 231-234
- Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991 (1982)
- Eckert, Roland (1995): Distinktion durch Gewalt?. In: Ferchhoff et al. (1995), S. 186-202
- Ferchhoff, Wilfried, Uwe Sander & Ralf Vollbrecht (Hg.) (1995): Jugendkulturen - Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten. Weinheim und München: Juventa
- Fritzsche, Yvonne (1997): Jugendkulturen und Freizeitpräferenzen. Rückzug vom Politischen? In: Jugend'97, S. 343-377
- Georg, Werner (1992): Die Skala Jugendzentrismus im Zeitreihen- und Kulturvergleich. In: Jugend'92, Bd. 4, S. 15-26
- Hitzler, Ronald (1994): Sinnbasteln. Zur subjektiven Aneignung von Lebensstilen. In: Mörrth, Ingo & Gerhard Fröhlich, 1994 (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Bourdieu. Frankfurt/New York, S. 75-92
- Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, hg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell, 4 Bde. Opladen: Leske + Budrich
- Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen, hg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen: Leske + Budrich
- Karbusicky, Vladimir (1966/1974): Zur empirisch-soziologischen Musikforschung. In: Texte zur Musiksoziologie, hg. von Tibor Kneif. Köln: Laaber, S. 253-267
- Müller, Renate (1990): Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule

- Müller, Renate (1994): Oi!-Musik und fremdenfeindliche Gewalt. Zur kulturellen Identität von Skinheads. In: Musik & Bildung 1994, 26 (3), S. 46-50
- Müller, Renate (1995a): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 11, 1994, hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen & Helga de la Motte-Haber. Wilhelmshaven: Noetzel, S. 63-75
- Müller, Renate (1995b): Neue Forschungstechnologien. Der Multimedia-Fragebogen in der musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschung. In: Rundfunk und Fernsehen, 43 (2), S. 205-216
- Müller, Renate & Klaus-Ernst Behne (1996): Wahrnehmung und Nutzung von Videoclips - Eine vergleichende Pilotstudie zur musikalischen Sozialisation. Forschungsbericht Nr. 6. Institut für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover.
- Oswald, Hans (1989): Zur Konzeptualisierung der Jugend als Subkultur. In: Kultur und Gesellschaft, Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentages, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988, hg. von Max Haller, Hans-Jürgen Hoffmann-Nowotny & Wolfgang Zapf. Frankfurt am Main, S. 600-613
- Oswald, Hans (1992): Beziehungen zu Gleichaltrigen. In: Jugend '92, Bd. 2, S. 319-332
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Studienausgabe. Frankfurt/Main: Campus
- Silbereisen, Rainer K., Laszlo A. Vaskovics & Jürgen Zinnecker (Hg.) (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske + Budrich
- Strzoda, Zinnecker & Pfeffer (1996): Szenen, Gruppen, Stile. Kulturelle Orientierungen im Jugendraum. In: Silbereisen et al. (1996), S. 57-83
- Vaskovics, Laszlo A. (1989): Subkulturen - ein überholtes analytisches Konzept? In: Kultur und Gesellschaft, S. 587-599
- Winter, Rainer & Roland Eckert (1990): Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung. Opladen
- Zinnecker, Jürgen & Arthur Fischer (1992): Jugendstudie '92. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Jugend '92, Bd. 1, S. 213-227

Prof. Dr. Renate Müller
 Blütenweg 8
 25474 Ellerbeck
 Fax 04101/ 36777

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern mit einem Klangmemory

1. Einleitung

Im Unterschied zu anderen Bereichen der musikalischen Wahrnehmung gibt es zur Klangfarbenwahrnehmung nur wenige Untersuchungen. Ein Grund dafür dürfte in den methodischen Schwierigkeiten liegen, die insbesondere bei der Untersuchung kleiner Kinder auftreten. Ein Klangfarbentest für Vorschulkinder existiert bislang nicht. Daher wurde nach mehreren Voruntersuchungen (vgl. Schellberg 1998) ein „Klangfarben-Memory“ als Methode entwickelt und bei Vorschulkindern eingesetzt. Die Ergebnisse dieser empirischen Studie werden im folgenden vorgestellt.

2. Untersuchungsmethode

Beim „Klangfarben-Memory“, kurz „Klangmemory“, handelt es sich um 10 Rasselpaare, angeordnet in einem viereckigen Holzbrett. Die Rasseln wurden aus leeren Filmdosen hergestellt und erhielten unterschiedliche Füllungen, so daß sich ähnliche und verschiedene Klänge ergaben. Die Spielregeln entsprechen denen des bekannten Bilder-Memorys. Ein Spieler nimmt zwei Rasseln auf und schüttelt sie. Hält er sie für verschieden, werden sie an ihren Platz zurückgestellt. Klingen sie gleich, behält er sie. Das Klangmemory wurde einzeln mit jedem Kind und der Versuchsleiterin gespielt. Um die Wahrnehmungsurteile des Kindes zu erhalten, wurde das Kind gebeten, bei jedem Spielzug - also auch bei dem der Versuchsleiterin - zu entscheiden, ob die Ras-

selb gleich klangen oder nicht. Nach Ende des Spiels wurden die Paarkombinationen beider Spieler in einen vorbereiteten Bogen eingetragen.

3. Probanden

An der Untersuchung nahmen 206 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren teil. Aus organisatorischen Gründen wurden die Stadt Münster und der Landkreis Eichstätt als Untersuchungsorte gewählt. 193 Kinder spielten das Klangmemory bis zum Ende. Die 100 Jungen und 93 Mädchen wurden in drei Alterskategorien eingeteilt, wobei 59 Kinder zur ersten Alterskategorie von vier Jahren, 77 Kinder zur zweiten Alterskategorie von fünf Jahren, und 57 Kinder zur dritten Alterskategorie von sechs Jahren gehörten. 94 Kinder waren im Kindergarten, und 99 Kinder nahmen zusätzlich zum Kindergartenbesuch an der Musikalischen Früherziehung teil (vgl. Abb. 1). Als Kontrollgruppe wurden zehn Erwachsene ausgewählt.

| Alterskategorien | Musikalische Vorbildung | | Geschlecht | | Summe |
|------------------|-------------------------|------|------------|----------|-------|
| | ja | nein | männlich | weiblich | |
| 4 Jahre | 28 | 31 | 26 | 33 | 59 |
| 5 Jahre | 42 | 35 | 40 | 37 | 77 |
| 6 Jahre | 29 | 28 | 34 | 23 | 57 |
| Summe | 99 | 94 | 100 | 93 | 193 |

Abb. 1: Anzahl der teilnehmenden Kinder nach Gruppen unterteilt

4. Auswertung

4.1 Paarkombinationen

Für die Auswertung wurde nicht nur die Anzahl der richtigen Paare gezählt, sondern es wurden alle Paarkombinationen erfaßt. Es zeigte sich, daß bestimmte Paare häufig verwechselt wurden. Diese werden in der folgenden Abbildung 2 charakterisiert.

| Paar | Anzahl | Inhalt | Material | Klangbeschreibung |
|------|--------|--------------------------------------|----------------|-------------------|
| C/S | 13/10 | Heftklammern/ Stecknadeln | Metall | körnig/prasselnd |
| D/F | 70/120 | Perlen, 1,5 und 3 mm Ø | Plastik | rieselnd |
| H/L | 3/8 | Karteikartenrei- ter/Büroklammern | Metall | klackernd |
| L/G | 8/4 | Büroklammern/Gardi- nenrollen | Metall/Plastik | klappernd |
| M/X | 1/1 | Glasmurmeln/Ohring | Glas/Holz | kullernd/rollend |

Abb. 2: Kennzeichen der verwechselten Rasselpaare (Anzahl, Inhalt und Material der Füllgegenstände und Klangbeschreibung)

Von allen Rasselpaaren wurden Spektralanalysen angefertigt. Beim Vergleich der Schallbilder der verwechselten Paare sind durchgehend sehr ähnliche Formen des Schalldruckverlaufs festzustellen. Die Größe des Ausschlags kann bedingt durch die Lautstärke variieren, doch die Form mit eher runden oder spitzen Ausschlägen gleicht sich jeweils. Auch das Amplitudenspektrum ist in den meisten Fällen sehr ähnlich.

4.2 Punktwertung

Für das Ergebnis werden zunächst nur die korrekten Paarzuordnungen gewertet. In Untersuchungen zur Wahrnehmung von Instrumentalklängen analysiert man häufig auch die verwechselten Klänge genauer (vgl. Palmer et al. 1989) und hält fest, ob die Urteile innerhalb derselben Instrumentenfamilie getroffen wurden. Neben der Punktsomme für richtige Zuordnungen werden daher die Verwechslungen sehr ähnlicher Klänge in eine zweite Punktsomme einbezogen. Diese wird im folgenden als Punktsomme für „Familienzuordnungen“ (in Anlehnung an Instrumentenfamilien) bezeichnet.

Die Kinder erhielten für jedes richtig zugeordnete Rasselpaar vier Punkte. Das Rasselpaar C/S wurde aufgrund der großen Klangähnlichkeit und der häufigen Zuordnung mit zwei Punkten bewertet. Für die Kombination der Paare M/X und G/L gab es einen Punkt. Alle anderen Zuordnungen erhielten 0 Punkte. Die einzelnen Punkte wurden zu einer Gesamtpunktzahl aufsummiert. Die maximale Punktzahl beträgt sowohl bei richtigen wie bei Familien-Zuordnungen 40 Punkte. Im weiteren werden nur die Ergebnisse der richtigen Zuordnungen dargestellt, da die Relationen bei den Punktsommen meistens ähnlich sind.

5. Ergebnisse

Im Rahmen der explorativen Datenanalyse wurde festgestellt, daß die Punktwerte der Kinder nicht normalverteilt sind. Aus diesem Grunde können T-Test und Varianzanalyse nicht durchgeführt werden, da eine Voraussetzung ihrer Anwendung die Normalverteilung ist. Nichtparametrische Gegenstücke zum T-Test sind Rangtests für Lagealternativen. Im folgenden wird der Mann-Whitney-U-Test angewendet. Die Gesamtpunktzahl jedes Kindes wurde jeweils für richtige wie für Familien-Zuordnungen berechnet und die Mittelwerte der Gesamtpunktzahlen für verschiedene Gruppen verglichen.

5.1 Vergleich von Kindergarten- und Musikschulgruppen

Der Faktor der musikalischen Vorbildung ist bei Vorschulkindern schwierig festzustellen. Es ist kaum möglich, alle musikalischen Einflüsse, denen ein Kind durch Medien oder das soziale Umfeld ausgesetzt ist, zu erfassen und zu

bewerten. Das einzige Kriterium für die Zuordnung zu der Kindergruppe mit musikalischer Vorbildung war daher der Besuch der Musikalischen Früherziehung. Die Kinder, die die Musikalische Früherziehung besuchen, werden im folgenden zur leichteren Unterscheidung als „Musikschulkinder“ bezeichnet, und die Kinder ohne Musikschulunterricht als „Kindergartenkinder“. Es wird durch die Unterscheidung lediglich erfasst, welche Kinder eine zusätzliche speziell musikalische Förderung durch die Musikalische Früherziehung erhalten.

Ein Vergleich der Gesamtpunktzahl der Musikschulkinder und der Kindergartenkinder ergibt, daß die 99 Musikschulkinder im Durchschnitt bei den richtigen Zuordnungen ca. zwei Punkte mehr als die 94 Kindergartenkinder erreicht haben. Die Standardabweichung ist insgesamt recht hoch, was auf große individuelle Abweichungen vom Mittelwert hinweist. Der Unterschied in beiden Gruppen ist jedoch nicht statistisch signifikant. Dieses Ergebnis wird später noch nach Altersstufen differenziert.

5.2 Altersunterschiede

Von allen Kindern wurde das Alter in Monaten ermittelt und in drei Alterskategorien zusammengefaßt. Die Einteilung in Alterskategorien erfolgte nach dem tatsächlichen Lebensalter von vier, fünf und sechs Jahren. Ein Vergleich der Punktzahlen der verschiedenen Altersstufen zeigt eine Zunahme der Punkte mit steigendem Alter (vgl. Abb. 3).

Der Vergleich der Durchschnittspunktwerte zeigt einen deutlichen Anstieg von der jüngsten zur ältesten Altersgruppe. Die Gruppe der Erwachsenen als Kontrollgruppe zeigt den höchsten Durchschnittspunktwert von 36 Punkten. Gleichzeitig nimmt die Standardabweichung mit zunehmendem Alter ab. Der Punktzuwachs ist zwischen den Altersstufen von vier und fünf Jahren mit 3,7 Punkten am größten. Die festgestellte Entwicklung hinsichtlich einer Zunahme der Punktsummen mit steigendem Alter läßt sich auch für die Einteilung in andere Alterskategorien (von 6, 8 und 10 Monaten Abstand) bestätigen.

Für alle Altersgruppenunterscheidungen sind die Unterschiede zwischen den Punktsummen signifikant (Vergleich der Altersgruppen von vier und fünf Jahren: $p = 0,0112$, $U = 1708,0$ ($n_1 = 59$, $n_2 = 77$); Vergleich der Altersgruppen von fünf und sechs Jahren: $p = 0,0299$, $U = 1727,5$ ($n_1 = 77$, $n_2 = 57$).

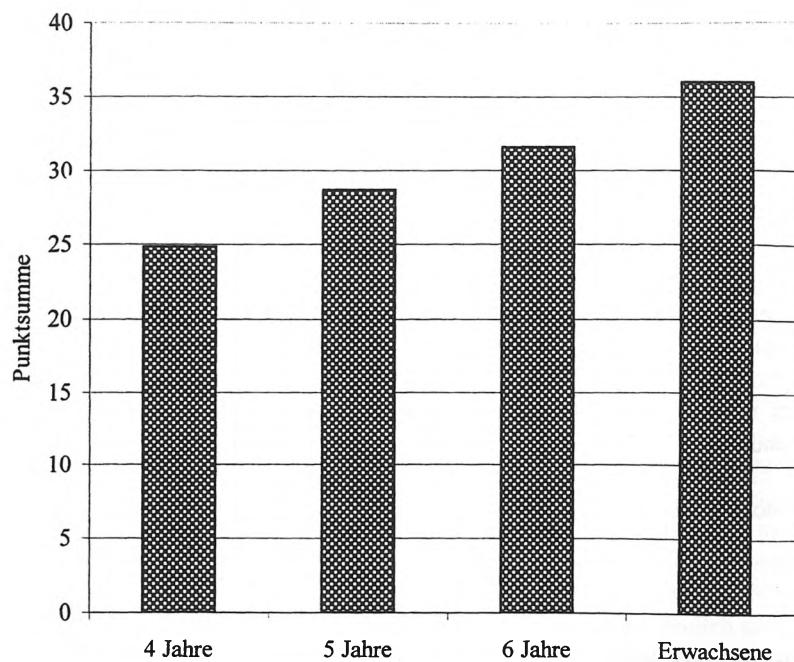


Abb. 3: Punktsommen richtiger Zuordnungen nach Altersgruppen

5.3 Vergleich von Alterskategorien gruppiert nach Musikschulunterricht

Ein Vergleich der durchschnittlichen Punktsommen für richtige Zuordnungen nach Musikschulunterricht gruppiert zeigt, daß bei den Vierjährigen die Musikschulkinder etwa 4,5 Punkte mehr erreicht haben als die Kindergartenkinder. Auch bei den Fünfjährigen weisen die Musikschulkinder mehr Punkte auf, wobei der Abstand mit 3 Punkten etwas geringer ist als bei den Vierjährigen. Bei den Sechsjährigen hat sich das Verhältnis umgekehrt. Hier haben die Kindergartenkinder mit 2 Punkten Vorsprung besser abgeschnitten als die Musikschulkinder (vgl. Abb. 4). Der Boxplot zeigt auf der y-Achse die Punktsomme (maximal 40 Punkte) und auf der x-Achse die Alterskategorien von 4, 5 und 6 Jahren mit der Angabe der Anzahl der Kinder in der jeweiligen Gruppe.

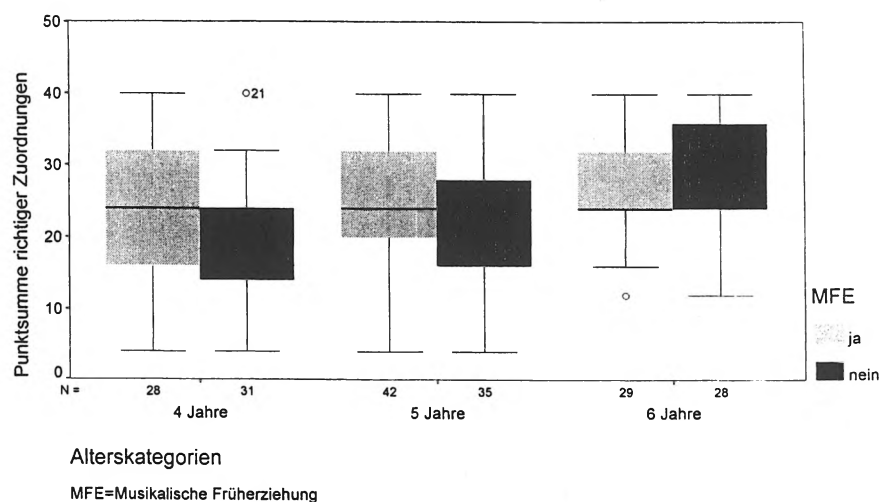


Abb. 4: Boxplot der Punktsomme richtiger Zuordnungen nach Alterskategorien, gruppiert nach Musikschulunterricht

Der Boxplot stellt dar, daß in allen Gruppen bis auf die vierjährigen Kindergartenkinder von einzelnen Probanden die maximale Punktzahl erreicht wurde. Die Mindestpunktzahl im Alter von vier und fünf Jahren beträgt 4 Punkte, bei den Sechsjährigen jedoch 12 Punkte. Bei den Vierjährigen unterscheiden sich die durchschnittlichen Punktsommen signifikant ($p = 0,0436$). Bei den Fünf- und Sechsjährigen ist ein Unterschied statistisch nicht nachweisbar (bei den Fünfjährigen $p = 0,0839$ und bei den Sechsjährigen $p = 0,135$).

5.4 Verteilung von Punktsommen

Die Verteilung der Punktsommen richtiger Zuordnungen entsprechend dem Alter ist im Scatterplot graphisch verdeutlicht (vgl. Abb. 5). Dabei zeichnen sich drei Gruppen ab: eine „Spitzengruppe“ mit hoher Punktzahl, ein starkes Mittelfeld und eine „schwache“ Gruppe.

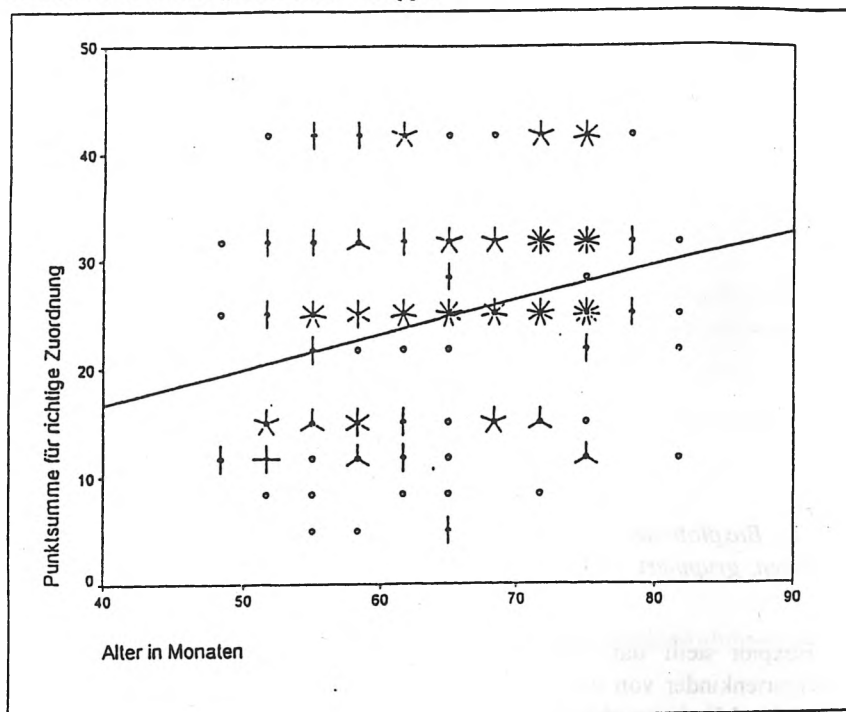


Abb. 5: Scatterplot der Punktsommen für richtige Zuordnungen für alle Kinder mit Regressionsgerade

In der „Sonnenblumen“-Darstellung entsprechen die Kreise und „Blütenblätter“ einzelnen Fällen. Die Grafik veranschaulicht, daß die einzelnen Punktsommen über alle Altersgruppen (ausgenommen die Erwachsenen) relativ breit gestreut sind. Es sind jedoch deutliche Tendenzen festzustellen. In der „schwachen“ Gruppe (4 bis 16 Punkte) ist der Anteil der Kinder im Alter bis zu 62 Monaten recht groß. Im breiten Mittelfeld (von 20 bis 32 Punkten) sind zwar alle Altersstufen vertreten, doch die meisten Fälle haben ein Alter ab etwa 70 Monaten. Ebenso ist es in der „Spitzengruppe“ (40 Punkte), die zahlenmäßig

gesehen die kleinste Gruppe darstellt. Es befindet sich etwa ein gutes Viertel (26,9%) der teilnehmenden Kinder in der „schwachen“ Gruppe, im Mittelfeld liegen mehr als die Hälfte der Kinder (60,1%), und nur ca. ein Achtel (13 %) hat die Höchstpunktzahl erreicht.

5.5 Geschlechtsunterschiede

Die 100 Jungen haben eine um zwei Punkte höhere Durchschnittspunktzahl und eine geringere Standardabweichung als die 93 Mädchen. Der Mann-Whitney-U-Test ergibt für den zweiseitigen Test Werte von $p = 0,1669$, $U = 4127,5$ für richtige Zuordnungen. Damit sind Geschlechtsunterschiede für die Gesamtgruppe statistisch nicht nachweisbar.

Dieses Ergebnis wird auch nach Altersstufen differenziert betrachtet. Die Ergebnisse der vier- und sechsjährigen Jungen und Mädchen sind jeweils fast gleich. Bei den Fünfjährigen jedoch haben die Jungen ca. 4 Punkte mehr erreicht als die Mädchen (vgl. Abb. 6). Der Unterschied ist auch statistisch signifikant ($p = 0,0482$, $U = 552,5$).

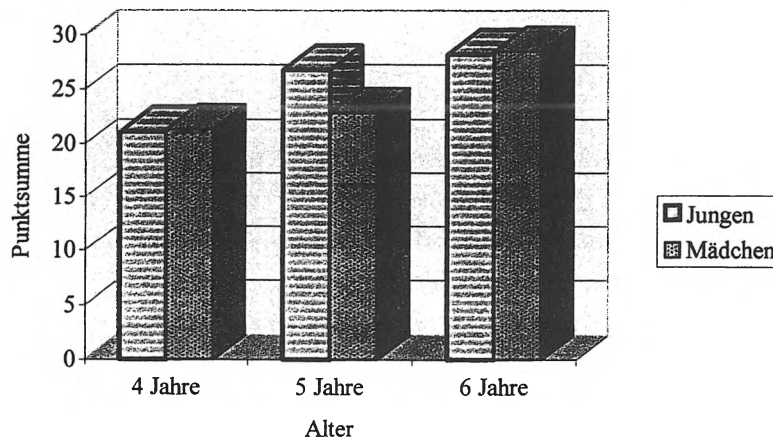


Abb. 6: Vergleich der Punktsommen nach Geschlecht

5.6 Vergleich der Spieldauer

Hinsichtlich der Spieldauer für die verschiedenen Gruppen gibt es im Durchschnitt kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Jungen: 9:52 Minuten, Mädchen: 9:59 Minuten). Auch beim Alter zeigen sich keine systematischen Effekte. Bei den Jungen sind die Fünfjährigen schneller, bei den Mädchen sind es die Sechsjährigen. Die Vierjährigen brauchten im Durchschnitt mit 10:23 Minuten insgesamt mehr Zeit als die Fünfjährigen (9:41 Minuten) und Sechsjährigen (9:46 Minuten).

Beim Vergleich der Musikschul- und Kindergartenkinder wird deutlich, daß die Musikschulkinder (9:30 Minuten, Standardabweichung 1:59 Minuten) im Durchschnitt fast eine Minute weniger brauchten als die Kindergartenkinder (10:22 Minuten, Standardabweichung 2:47 Minuten). Auch die Standardabweichung ist bei den Musikschulkindern deutlich geringer. Dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant ($p = 0,0136$ beim einseitigen Mann-Whitney-U-Test; $U = 3803,5$; $n_1 = 99$, $n_2 = 94$).

Beim Vergleich der Musikschul- und Kindergartenkinder verschiedener Altersstufen sind die fünfjährigen Jungen auffällig, die nicht nur die kürzeste Spieldauer haben, sondern deren höchster Wert nicht über 12 Minuten hinausgeht. Die Spieldauer reicht insgesamt von 5 Minuten bis 15 Minuten.

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Punktskizzen der Kinder nehmen mit steigendem Alter zu. Die Summen unterscheiden sich signifikant zwischen den drei Alterskategorien von vier, fünf und sechs Jahren. Die Zunahme der Punktzahlen mit steigendem Alter ist ein Resultat, das auch in anderen empirischen Studien (vgl. z. B. Loucks 1974) festgestellt wurde. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist ein Hinweis darauf, daß sich die Klangfarbenwahrnehmung entwickelt und mit steigendem Alter verbessert.

Die Altersunterschiede im Zusammenhang mit dem Musikschulunterricht zeigen interessante Ergebnisse. Die durchschnittlichen Punktzahlen der Musikschulkinder weisen bei den richtigen Zuordnungen einen deutlichen Vorsprung der Vier- und Fünfjährigen vor den gleichaltrigen Kindergartenkindern auf. Die vierjährigen Musikschulkinder haben signifikant höhere Punktzahlen ($p < 0,05$). Obwohl insbesondere die Vierjährigen erst

wenige Monate die Musikalische Früherziehung besuchten, hat dieser Unterricht offenbar einen Effekt auf die Klangfarbenwahrnehmung. Der Unterschied zwischen den vierjährigen Musikschul- und Kindergartenkindern ist bei der Familienzuordnung ($p = 0,0156$) noch größer als bei den richtigen Zuordnungen ($p = 0,0436$). Dies bedeutet, daß die Musikschulkinder bei den falschen Paaren mehr ähnliche Paare wählten, die mit Punkten bewertet wurden, als die Kindergartenkinder.

Die Kinder werden im Musikschulunterricht angehalten, bei Musik gut zuzuhören, und aufgefordert, Unterschiede beim Spielen eigener Musik oder beim Hören fremder Musik zu entdecken. Die Früherziehungskinder haben gelernt, ihre Aufmerksamkeit auf musikalische Details zu richten. Diese Fähigkeit der Lenkung der Aufmerksamkeit ist für die Klangfarbenunterscheidung sehr nützlich. Sie ermöglicht die Konzentration auf die Aufgabe und trägt sicher zum guten Ergebnis bei.

Bei den Sechsjährigen hat sich das Verhältnis umgekehrt. Hier haben die Kindergartenkinder besser abgeschnitten als die Musikschulkinder. Der Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant. Eine Erklärung hierfür dürfte zum einen in der Auswahl der Stichprobe zu finden sein. Etwa ein Viertel der sechsjährigen Musikschulkinder hatte erst vor wenigen Monaten mit dem Unterricht in Musikalischer Früherziehung begonnen. Zum anderen könnte es sich hier um den „Reifungsegalisierungseffekt“ (Behne 1974) handeln.

Damit ist gemeint, daß Kinder durch Übung früher ein bestimmtes Niveau erreichen, welches andere Kinder ohne Förderung auch, aber erst in späterem Alter erlangen. Die Musikschulkinder haben bei den Vier- und Fünfjährigen höhere Mittelwerte der Punktsommen, doch die sechsjährigen Kindergartenkinder erreichten auch ohne zusätzliche musikalische Förderung eine höhere Punktzahl als die Musikschulkinder. Das Untersuchungsergebnis kann auch im unterschiedlichen „musikalischen“ Umfeld begründet liegen, was ohne weitere Untersuchung aber nicht überprüft werden kann.

Beim Vergleich der Untergruppen zeigt sich, daß die fünfjährigen Jungen in einigen Bereichen am besten abgeschnitten haben. Sie haben deutlich mehr Punkte erreicht als die gleichaltrigen Mädchen und weisen die kürzeste Spieldauer auf. Beim Spiel wirkten diese Jungen auch besonders motiviert, was das Resultat jedoch nicht allein erklärt. Möglicherweise sind die Jungen in diesem Alter in einer Phase, in der sie besonders leistungsstark in dieser Aufgabenstellung sind. Die offensichtlich etwas besseren Klangfarbenunterscheidungsfähigkeiten der Jungen zeigten sich auch in anderen empirischen Studien. Wenn Geschlechtsunterschiede angegeben waren, hatten die Jungen in der Regel einen höheren Mittelwert als die Mädchen. Der Unter-

schied war allerdings nie statistisch signifikant (vgl. Kersey 1966, Loucks 1974, Abel-Struth & Groeben 1979).

Die Spieldauer der Musikschulkinder beim Klangmemory ist signifikant geringer als die der Kindergartenkinder. Die Kinder sind daran gewöhnt, Musik zu hören und Urteile über sie abzugeben. Dies könnte darauf hindeuten, daß die musikalischen Erfahrungen eine schnellere neuronale Verarbeitung der Klangfarben bewirken.

Es wurden zwei Wiederholungen des Klangmemorys durchgeführt, um zu prüfen, wie weit der Zufallscharakter des Memory-Spiels die Ergebnisse beeinflußt hat. Die beiden Wiederholungen des Klangmemorys zeigen, daß sich die Ergebnisse bei denselben Kindern zu verschiedenen Zeitpunkten (nach neun Wochen und am selben Tag) nicht signifikant voneinander unterscheiden. Auch wurde eine positive Korrelation zwischen den jeweiligen Punktschritten festgestellt. Dies bedeutet, daß die Ergebnisse nicht bzw. nicht entscheidend vom Zufallscharakter des Memory-Spiels beeinflußt worden sind.

Der Schwierigkeitsgrad des Spiels ist für die Vierjährigen angemessen. Das Spektrum der Punktschritten ist in dieser Altersgruppe breit gestreut. Damit wurde für die Vierjährigen ein differenziertes Ergebnis erzielt. Auch bei den Fünfjährigen haben zwei Drittel der Kinder 24 Punkte (36,4%) und weniger (27,3 %) erreicht. In beiden Altersgruppen sind niedrige Punktzahlen ab vier Punkten vertreten. Da kein Kind 0 Punkte hatte, ist der Schwierigkeitsgrad des Spiels nicht zu hoch.

Bei den Sechsjährigen verschiebt sich die Verteilung der Punktschritten nach oben. Die Mindestpunktzahl der sechsjährigen Kinder beträgt zwölf Punkte. Etwa die Hälfte der Kinder erzielte bis 28 Punkte, und die andere Hälfte erreichte Punktzahlen von 32 und 40 Punkten. Damit ist in dieser Altersgruppe ein sog. „Deckeneffekt“ eingetreten. Das heißt, daß nach oben kaum Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich guter Leistungen innerhalb dieser Altersgruppe gegeben sind.

Über alle Altersgruppen gesehen war der Schwierigkeitsgrad insgesamt akzeptabel, da sich Unterschiede für alle Altersgruppen feststellen ließen. Es wird durch den „Deckeneffekt“ allenfalls in der Subpopulation der Sechsjährigen die Untersuchung erschwert, ob das Geschlecht und die Musikalische Früherziehung Einflußfaktoren sind. Da nicht alle Sechsjährigen die Höchstpunktzahl erreicht haben, lassen die Ergebnisse immer noch Aussagen zu.

Aufgrund der signifikant unterschiedlichen Ergebnisse der Altersgruppen ist es nicht leicht, ein Instrument zu entwickeln, welches auf der einen Seite für die Vierjährigen nicht zu schwer sein darf und auf der anderen Seite ein

differenziertes Ergebnis bei den Sechsjährigen ermöglicht. Es wurde überlegt, ob die Schwierigkeit des Klangmemorys so angemessen erhöht werden kann, daß es für Sechsjährige und evtl. auch ältere Kinder ausreichend schwierig wird. In einer weiteren Untersuchung konnte durch eine neue Zusammenstellung von Rasselpaaren der Schwierigkeitsgrad erheblich gesteigert werden (vgl. Schellberg 1998).

7. Musikpädagogische Konsequenzen

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung haben gezeigt, daß sich die Klangfarbenwahrnehmung entwickelt und durch Übung gefördert werden kann. Daher werden im folgenden einige Konsequenzen für den Musikunterricht diskutiert. Für Vorschulkinder würde die festgestellte rasche Entwicklung bedeuten, daß sich der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben zur Klangfarbenwahrnehmung schnell steigern muß, um auch Sechsjährigen adäquate Aufgaben zu bieten. Dies gilt erst recht für den Grundschulbereich.

Die Klangfarbe wird im Musikunterricht hauptsächlich im Lernfeld Musikhören behandelt. Wenn die Instrumentalfarben Gegenstand des Unterrichts werden, kann zunächst die Motivation zum aufmerksamen Hinhören gesteigert werden. Die Beachtung des Parameters der Klangfarbe ermöglicht das Erfassen der Präsenz von Instrumenten im Tonsatz. „Durch das ‘Entlanghören’ an der Komposition, durch konzentriertes Beobachten des wechselnden ‘Klangbildes’, der Konstellation gleichartiger oder kontrastierender Instrumentalfarben und der wechselnden Gruppierung der Instrumente (alle, einige, einzelne) - Komponenten, die ja in der Komposition formbildende Funktion haben - wird etwas wie ein formaler ‘Grundriß’ erkannt“ (Distler-Brendel 1970, S. 121).

Eine Analyse von 20 Schul-Musikbüchern der Grundschule von Kocina (1991) ergab, daß in den Unterrichtswerken beim Hörmaterial mit deutlichem Abstand die instrumentenkundliche Perspektive dominiert. „Das heißt, die Hörbeispiele werden bevorzugt im Zusammenhang mit dem Instrumentenhören, dem Kennen- und Unterscheidenlernen der Klangfarben und spieltechnischen Möglichkeiten von Instrumenten sowie verschiedener instrumentaler Besetzungsformen eingesetzt. An zweiter Stelle rangiert mit großem Abstand der Betrachtungsaspekt Schalleigenschaften. Hier geht es vor allem um die Schulung und Differenzierung des Wahrnehmungsvermögens anhand von Umweltgeräuschen und -klängen“ (Kocina 1991, S. 414). Die Schall-

eigenschaften werden vorwiegend im ersten Schuljahr behandelt. Damit findet die Klangfarbe im Musikunterricht der Grundschule viel Beachtung.

Bei näherer Betrachtung der Hörbeispiele besonders zu Schalleigenschaften fällt allerdings auf, daß der Schwierigkeitsgrad der Hörbeispiele sehr niedrig ist. Häufig sollen Telefon, Wecker, Türklingel, Staubsauger und Wasserhahn voneinander unterschieden werden (vgl. z. B. die ersten Hörbeispiele von „Musik macht Spaß“, zit. n. Kocina 1991, S. 467). Diese Aufgaben dürften nach den Ergebnissen der vorliegenden empirischen Studie schon für die meisten Vorschulkinder zu leicht sein.

Einen angemessenen Schwierigkeitsgrad stellen eher die Geräusche der gleichen Gegenstände (wie Wassertropfen auf wechselndem Untergrund, verschiedene Telefonklingeln etc.) dar. Für einen den Hörfähigkeiten der Kinder angemessenen Schwierigkeitsgrad könnten eigene Klangexperimente mit verschiedenem Material durchgeführt und aufgenommen werden. Im Bereich der Instrumentenkunde könnten statt der Aufgabe, eine Gitarre von einer Trompete zu unterscheiden, verschiedene Instrumente einer Familie wie verschiedene Zupfinstrumente (Akustische Gitarre, E-Gitarre, Harfe, Laute, Mandoline, Banjo...) unterschieden werden.

Eine Förderung der Klangfarbenwahrnehmung spätestens bei der Einschulung hätte auch im Deutschunterricht Vorteile für die Kinder. Im Bereich des Schriftspracherwerbs ist zu erwarten, daß die Schulung der akustischen Differenzierungsfähigkeit hilft, Leserechtschreibschwächen zu verhindern (vgl. Rosbach 1995). Daher sollte jeder Erstklasslehrer die vorhandenen Klangfarbenunterscheidungsfähigkeiten nutzen und fördern. Durch das Sprechen, Singen und Hören von Nonsenseversen und Klangsilben wird das Bewußtsein für vokale Klangfarben erweitert (z. B. Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabaß“; „Silben zum Kauen und Lutschen“ von Jürgen Spohn 1971).

Nicht zuletzt bietet eine frühzeitige Instrumenteneinführung (auch schon in der Musikalischen Früherziehung) den Schülern Entscheidungshilfen für das Erlernen eines Musikinstruments. Es wurde empirisch belegt, daß die Klangfarbenpräferenz einen wichtigen Faktor für die Instrumentenwahl darstellt (vgl. Schmidt & Lewis 1988, S. 149). Eine Schulung der Klangfarbenwahrnehmung bietet Fördermöglichkeiten für alle Schüler. Angesichts des guten Klangfarbenunterscheidungsvermögens schon der Vorschulkinder sollte deshalb dafür Sorge getragen werden, daß die Fähigkeiten der Schüler durch einen angemessenen Schwierigkeitsgrad auch genutzt werden.

8. Literatur

- Abel-Struth, S. & Groeben, U. (1979): Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes. Frankfurter Hörversuche mit 5-7jährigen Kindern und Literaturbericht (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre, hg. v. S. Abel-Struth, Bd. 15). Mainz: Schott
- Behne, K.-E. (1974): Psychologische Aspekte der Musikalität. In: Kraus, E. (Hg.): Forschung in der Musikerziehung. Mainz: Schott, S. 74-94
- Distler-Brendel, G. (1970): Erarbeiten einer Klangfarbenpartitur - Unterrichtsversuche in einem 7. Schuljahr. In: Sydow, K. (Hg.): Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule. Wolfenbüttel und Zürich: Mösseler, S. 119-126
- Kersey, R.E. (1966): Effects of an exploratory program in instrumental music on the aural perception of instrumental timbre. In: Journal of Research in Music Education, 14 (4), S. 303-308
- Kocina, R. (1991): Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören im Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang
- Loucks, D.G. (1974): The development of an instrument to measure instrumental timbre concepts of four-year-old and five-year-old children. A feasibility study. Diss. Ohio: State University
- Palmer, C.F., Jones, R.K., Hennessy, B.L., Unze, M.G. & Pick, A.D. (1989): How is a trumpet known? The „basic object level“ concept and perception of musical instruments. In: American Journal of Psychology, 102 (1), S. 17-37
- Rosbach, A. (1995): Schriftspracherwerb und Musik. Theorie und Unterrichtsmaterialien eines Ansatzes zur Verringerung von Leserechtschreibschwächen. Augsburg: Wißner
- Schellberg, G. (1998): Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern. Münster: Lit
- Schmidt, C.P. & Lewis, B.E. (1988): A validation study of the Instrument Timbre Preference Test. In: Psychology of Music 16, S. 143-155

Dr. Gabriele Schellberg
Domplatz 2
85072 Eichstätt

Laß mich in Ruhe. Ich muß üben!

Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen

Einleitung

Seit den frühen Jahren der Übeforschung (z.B. Brown 1928, Rubin-Rabson 1937) konzentrieren sich die Untersuchungen zum „Lernen des Lernens“ auf leistungssteigernde Aspekte, wie die Effektivität von Übemethoden oder Ökonomie der Übezeit. Empirische Studien zur Effektivität des Übens gehen meistens der Frage nach, welche Handlungen (Übemethoden) sich bezogen auf einen Zeitfaktor und musikspezifische Kriterien in ihrem Handlungsergebnis unterscheiden. Dem liegt die Intention zugrunde, mehr über musikbezogene Lernprozesse zu erfahren und darüber hinaus wirksame Lernstrategien für die Instrumentalpraxis zu entwickeln. Bislang kann von einem Königsweg des Übens jedoch keine Rede sein. Erfolgreiche Instrumentalisten üben individuell und nicht nach einer generalisierbaren Methode (vgl. Überblick bei Hallam 1995 und Kopiez 1996). Problematisch erscheint die genannte Forschungslinie, wenn in die zumeist experimentellen Untersuchungsdesigns eine Vielzahl ungeprüfter „Alltagsüberzeugungen“ eingehen. So wird beispielsweise mit der Auswahl der Übemethoden oder der Stichprobenwahl oft unterstellt, daß bestimmte Methoden eine praktische Relevanz haben oder sich Instrumentalisten aufgrund von Ausbildung, Geschlecht oder Instrument in ihrem Übeverhalten unterscheiden. Um nun solche Annahmen systematisch zu prüfen, erscheint es notwendig, den konzeptuellen Rahmen über lernpsychologische Fragestellungen hinaus auszuweiten (hierzu ausführlicher Harnischmacher 1993, 1994a, Hallam 1997).

Dies mögen einige der Gründe dafür sein, warum neuere Studien zunehmend Rahmenbedingungen des Übens berücksichtigen. Davidson, Howe und Sloboda (1997) erweitern den konzeptuellen Rahmen der Übeforschung, indem sie den Einfluß der Lernbiographie, der Eltern, Geschwister und Lehrer auf das

Üben thematisieren. Für die Effizienz des Übens scheinen unter anderem die Motivation, Anfangsalter des Instrumentalspiels oder Supervision bedeutsam zu sein (siehe Übersicht bei Lehmann 1997; Harnischmacher 1993). Die vorliegende Studie wird zeigen, inwieweit Variablen der Motivation und Volition das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Meines Wissens liegen bislang keine Untersuchungen zum Einfluß der Volition auf das Üben von Kindern und Jugendlichen vor. Außerdem wird gezeigt, ob der potentielle Erklärungsbeitrag der Motivation und Volition auch gegenüber möglichen Einflüssen von Reifungsprozessen bestehen bleibt. Diese erweiterte Perspektive - das sei bereits an dieser Stelle betont - entfernt sich keineswegs von der ursprünglichen Intention, mehr über musikbezogene Lernprozesse zu erfahren oder im weitesten Sinne Lernhilfen zu entwickeln. Man kann eher sagen: „[...] the area still needs a lot of work in order to be fully understood“ (Davidson, Howe & Sloboda 1997, S. 195). In den folgenden Abschnitten werde ich auf die theoretischen Grundlagen, das instrumentale Üben und anschließend auf dessen Zusammenhang mit Reifungsprozessen, Motivation und Volition eingehen.

Theoretische Grundlagen

Die vorliegende Studie schlägt einen theoretischen Rahmen vor, der das instrumentale Üben im Sinne eines Alltagshandelns beschreibt. Fokussiert wird eine Person (Übende, Übender), die in einer Situation (Üben) eine Handlung (Übeweise) ausführt. Damit sind Annahmen zu dispositionalen Aspekten (Persönlichkeit), Situation (Situationskonzepte und - taxonomien) sowie handlungstheoretischen Konzepten verbunden. Für das Verhältnis von Person, Situation und Handlung wird ein wechselseitiges Bedingungsgefüge, also ein transaktionaler Zusammenhang angenommen. Im Zentrum steht weniger die handelnde Person oder die Situation, sondern die „situierter Person“ (Krampen 1987, S. 81, Harnischmacher 1994b). Dies sollte bedacht werden, wenn sich die nachfolgenden Überlegungen auf die Übeweise (Handlung), das Üben (Situation) und den Übenden (Person) beziehen.

Übehandlungen

Handlungen meinen Verhaltensweisen, die als zielgerichtet interpretiert werden, wie beispielsweise ein methodisches Vorgehen beim Üben. Handlungstheoretische Überlegungen zum Üben (vgl. Ribke 1985) betreffen somit einen Teilbereich des Verhaltens. Instrumentalisten üben unter Alltagsbedingungen weniger nach einer einzigen Methode, sondern verwenden ein Methodenrepertoire des Übens. Die Struktur der komplexen Übemethodik läßt sich bei Experten (Instrumentalsolisten) in größeren Einheiten beschreiben (Harnischmacher 1993, Hallam 1995). In der ersten Phase des Leistungserhalts dienen beispielsweise Einspielen, Tonleitern, technische Übungen, Etüden und Repertoirestücke dem 'in Form bleiben'. Die zweite Phase des Aufbaus zielt nach Aussagen der Musikerinnen und Musiker auf die Entwicklung des instrumentalen Leistungsstandes und Konzertrepertoires ab. Geübt werden neu zu erarbeitende Literatur oder die Neuinterpretation von Repertoirestücken. Ähnliche Strukturen konnten faktorenanalytisch beim Üben von Musikstudenten/innen beschrieben werden (Harnischmacher 1993). Analog dazu untersucht die vorliegende Studie nicht nur die Verwendung einzelner Methoden, sondern versucht auch komplexe methodische Zusammenhänge des Übens von Kindern und Jugendlichen zu erklären. Kommen wir nun zur Situation des Übens.

Objektive und subjektive Situationsmerkmale

Üben als Situation meint einen zeitlich und räumlich begrenzten Abschnitt der Alltagswelt der Übenden, in dem diese handeln oder zu handeln beabsichtigen (vgl. allgemeinere Definition von Eckes 1990). Die Situation des Übens umfaßt somit eine spezifische Klasse von Handlungen. Dabei lassen sich theoretisch objektive Situationsmerkmale (Reiz, Umwelt) von der subjektiven Situationswahrnehmung unterscheiden. Subjektive oder objektive Komponenten der Situation werden im vorliegenden Beitrag dem Situationskonzept zugeordnet, wenn diese Komponenten lediglich der Situationsbeschreibung dienen. Wird darüber hinaus ein Vorhersagewert der Komponenten für ein bestimmtes Übeverhalten erwartet, also eine handlungsleitende Funktion unterstellt, die sich nicht nur von der Handlung oder Umweltgegebenheit selbst ableiten läßt, werden objektive oder subjektive Situationsmerkmale als motivationsrelevante Konstrukte diskutiert. Objektive Situationsmerkmale beschreiben überprüfbare Umweltgegebenheiten und Rahmenbedingungen der Situation, insofern diese

(noch) keine Wertungen oder Erwartungen seitens der Übenden implizieren. An objektiven Situationsmerkmalen erfaßt die vorliegende Untersuchung unter anderem die Übetage im Zeitraum einer Woche, Tage mit und ohne Zuhörer (z.B. der Mutter), Geschwisterzahl und Üben für ein Vorspiel versus kein Vorspiel (vgl. zu diesen Variablen auch Davidson et al. 1997). Einige der Situationsmerkmale werden nachfolgend auch motivationspsychologisch erörtert.

Im Sinne des angenommenen transaktionalen Zusammenhangs von Person und Situation interessieren neben objektiven Merkmalen vor allem „Situationskognitionen“, die Eckes (1990, S. 172) definiert als „Wahrnehmung, Kategorisierung und Beurteilung von Situationen auf der Grundlage konsensuellen Wissens und individueller Erfahrung“. In diesem Kontext kann die vorangegangene Pilotstudie zum instrumentalen Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen (Harnischmacher 1995) als Beitrag zu einem Konzept der „psychologischen Situation“ (Krampen 1987, S. 83) des Übens verstanden werden. Die frühere Studie analysierte frei gestaltete Aufsätze mit dem Thema „Mein Üben“ von 100 Schüler/innen an Musikschulen. Von den Inhalten der Aufsätze bezogen sich 30% auf Übemethoden und 9% auf Übezeiten. Die nun vorliegende Studie berücksichtigt im weiteren nur Übemethoden, die aufgrund der vorangegangenen Ergebnisse für das Üben von Kindern und Jugendlichen relevant erscheinen. In den Schüleraufsätzen implizierten nahezu die Hälfte der Aussagen subjektive, personbezogene Komponenten, bzw. affektiv-evaluative Aspekte der Situationswahrnehmung (Forgas 1983, King & Sorrentino 1983), was uns zu motivationstheoretischen Überlegungen führt.

Motivationsrelevante Komponenten des Übens

Aussagen zur Person des Übenden können persönlichkeitspsychologisch orientiert sein, sollen sich hier jedoch vor dem Hintergrund einer möglichst überschaubar gehaltenen Theorienbildung auf situative und dispositionale Bereiche der Motivation und Volition beschränken. Zunächst wenden wir uns der Motivation zu. Im engeren Sinne beschreibt Motivation das Abwägen und Wählen einer Handlungsabsicht auf der Grundlage von Erwartungs-mal-Wert-Modellen (Heckhausen 1989). Motivationsrelevante Komponenten des Übens werden im weiteren vorgestellt als tatsächliche Situation (Vorspielvorbereitung, Üben mit Zuhörern), wahrgenommene Situation (Zielorientierung, externale Handlungshemmung) und Disposition (Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Instrumentalspiel).

Der Prozeß der Motivation hängt unter anderem von der konkreten Situation ab (vgl. Kuhl & Beckmann 1994). Wir können ein objektives Situationsmerkmal des Übens, wie beispielsweise ein bevorstehendes Vorspiel, zunächst wie folgt beschreiben: Eine Person (Übender) bereitet sich (übt) auf ein Vorspiel (in einer Rahmenbedingung) vor. Verlassen wird die Ebene der reinen Situationsbeschreibung, und werden dem Akteur darüber hinaus bestimmte Erwartungen oder Bewertungen hinsichtlich antizipierter Handlungsfolgen unterstellt (z. B.: Wenn ich gut und viel übe, werde ich bei diesem wichtigen Konzert Erfolg haben), besteht die Argumentation bereits aus motivationsbezogenen Komponenten. Dabei ist die Unterscheidung der Übesituation in Vorspielvorbereitung versus keine Vorspielvorbereitung ein guter Prädiktor für Übezeiten. Musikstudenten erhöhen beim Üben für ein bevorstehendes Vorspiel den zeitlichen Übeaufwand (Harnischmacher 1993, S. 168). In Begriffen der Motivationspsychologie wirkt ein bevorstehendes Vorspiel anscheinend extrinsisch. Ein gesondertes Motivationsproblem ist das Üben mit Zuhörern. Kinder und Jugendliche berichten, daß die „Beaufsichtigung“ des Übens (meistens durch die Mutter) sowohl fördernd als auch hemmend sein kann (vgl. Brokaw 1983, Bastian 1989, Sloboda & Howe 1991, Barry & McArthur 1994, Harnischmacher 1995). Möglicherweise wirken Bestätigungen von Zuhörern bei intrinsisch motiviert übenden Kindern sogar im Sinne eines Korruptiereffekts der extrinsischen Motivation (vgl. Heckhausen 1989, Kuhl & Beckmann 1994). Zu fragen wäre auch, ob das Zuhören beim Üben die Qualität einer tatsächlichen Supervision (vgl. Barry 1992) oder eines „life-in-teachers“ (vgl. Lehmann 1997, S. 177) erreichen und somit nur noch partiell der Motivation zuzuordnen sind. In dieser Studie wird zunächst untersucht, ob kumulierte Übetage mit Zuhörern überhaupt einen Einfluß auf die Situationswahrnehmung und das Üben haben.

Neben den objektiven (motivationsrelevanten) Situationsmerkmalen interessiert vor allem die subjektive Komponente der Situationswahrnehmung im Sinne der „psychologischen Situation“ (Krampen 1987, S. 83) des Übens. Dieser Aspekt wurde in der vorangegangenen Pilotstudie (Harnischmacher 1995) untersucht. Die Querschnittanalyse der 100 Schüleraufsätze zeigte handlungsfördernde oder handlungshemmende Aspekte des Übens. In der handlungsfördernden Kategorie der Zielorientierung nannten die Schüler/innen kurz- oder langfristige Ziele ihres Übens. In Rangfolge zielt das Üben zuerst auf gemeinsames Musizieren ab (60%), gefolgt von der Musik (26%), dem Instrumentallehrer (10%) und nur selten vom Instrument (4%) (vgl. auch Locke & Bryan 1965). In der Kategorie der externalen Handlungshemmung sahen sich die Schüler/innen eher als „Opfer“ äußerer Einflüsse, welche sich dann negativ auf den Übeprozess auswirkten. Projiziert bzw. zugeschrieben wurden die hemmenden Einflüsse zunächst nahen Verwandten (47%), gefolgt von (ungeliebten) Musikstücken (23%), Freizeitaktivitäten (20%) und schließlich dem Wetter (10%). In der vor-

liegenden Studie werden Zielorientierung und externale Handlungshemmung psychometrisch erfaßt. Die beiden Konstrukte fokussieren Wertungen und Erwartungshaltungen bezogen auf ein Situationskonzept (Üben) und gelten insofern als Situationswahrnehmungen. Da die Konstrukte (Zielorientierung, externale Handlungshemmung) sich nicht auf eine Klasse von Situationen bzw. verschiedene Situationen beziehen, kann auch nicht von einer Disposition oder einem Persönlichkeitsmerkmal als generalisierter Erwartungshaltung über verschiedenen Situationen, wie z.B. Situationen des Probens, Konzertierens etc., gesprochen werden. Die beiden Konstrukte erfassen weniger die Momentaufnahme einer situationsspezifischen Wahrnehmung, sondern rekurren auf zeitlich relativ stabile und überdauernde, also in diesem Sinne habitualisierte Situationswahrnehmungen des Übens.

Eine motivationsrelevante Komponente, welche eine Disposition im Sinne generalisierter Erwartungshaltungen über verschiedene Situationen beschreibt, ist das Selbstkonzept instrumentaler Fähigkeiten, definiert als „kognitiv und affektiv-evaluativ vermittelte Reflexion individueller Kompetenz im Instrumentalspiel“ (Harnischmacher 1993, S. 52, vgl. auch Svengalis 1978, Austin 1988). Es konnte unter anderem gezeigt werden, daß Instrumentalisten mit tendenziell positiven Selbstkonzepten instrumentaler Fähigkeiten extensiver üben und erst nach mehreren Tagen des Pausierens das Gefühl nachlassender Spielfähigkeit bemerken als Instrumentalisten mit negativen Fähigkeitskonzepten (Harnischmacher 1993). Nun besagt der potentielle Einfluß motivationaler Prozesse nicht generell, daß eine Handlungsabsicht tatsächlich bis zum intendierten Ziel ausgeführt wird (Heckhausen 1989). Dafür sind außerdem volitionale Prozesse anzunehmen, die nachfolgend skizziert werden.

Volition, Handlungs- und Lageorientierung

Nach Kuhl & Beckmann (1994) können Handlungsinitiierung, Persistenz und Überwindung innerer Handlungshindernisse durch willentliche, also volitionale Prozesse erklärt werden. Die Autoren unterscheiden eine Disposition zur Handlungs- versus Lageorientierung. Grob vereinfacht gelingt handlungsorientierten Personen recht problemlos das Abwägen und Wählen zwischen verschiedenen Handlungstendenzen sowie die Handlungsinitiierung bis zum Ziel. Dagegen meint Lageorientierung ein übermäßiges Zögern, Grübeln und Abwägen verschiedener Handlungstendenzen und somit ein Orientiertsein auf die eigene Lage. Im Zusammenhang mit dem instrumentalen Üben (Harnischmacher 1993) tendieren handlungsorientierte Musikstudenten eher zu einer planungs-

bezogenen, gut strukturierten Übemethodik. Handlungsorientierte nutzen tendenziell mehr Zeit zum Üben und halten auch eher ein regelmäßiges Üben ein. Wichtig ist nun, daß kein motivationaler oder volitionaler Einfluß auf das gesamte Übeverhalten besteht (ebd.), sondern lediglich für relevante Übehandlungen anzunehmen ist (vgl. Forgas 1976). Der Einfluß motivationaler und volitionaler Variablen wird vermutlich umso deutlicher sein, je neuartiger, unstrukturierter und streßinduzierender die Übesituation für den Akteur ist (vgl. Krampen 1987, Land 1979, Dews & Williams 1989).

Reifung

Ein wichtiger Erklärungsbeitrag für das Übeverhalten kann auf Reifungsprozesse zurückgeführt werden (Manturzeweska 1990). Musiker entwickeln erst relativ spät sinnvolle Übestrategien und haben in verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedlich lange Übezeiten (Harnischmacher 1993, Hallam 1995). Die vorangegangene Pilotstudie zeigt vier Entwicklungsstufen des Übens von Kindern und Jugendlichen (Harnischmacher 1995).

In der Stufe der Aktivität (8 - 10 Jahre) charakterisiert die spielerische Komponente als selbstgenerierte Handlungsform das Üben. In der Stufe der Übernahme (11 - 12 Jahre) wird ein fremdvermittelter Arbeitsanspruch übernommen. Es zeigen sich auch erste Überlegungen zur Kausalität und Zielgerichtetheit des Übens. Eingliederung (13 - 14 Jahre) meint eine Stufe, in der das Üben im Sinne einer täglichen Arbeit in den Tagesablauf eingebunden wird. Dabei dient die spielerische Komponente des Übens zur Entspannung. In der Stufe der Identifizierung (15 - 18 Jahre) stehen die Reflexion des impliziten Selbstbezugs des Übens sowie gesteigerte Effizienz und Ökonomie im Vordergrund. Im Verlauf der Stufen verlagert sich die singuläre spielerische Komponente zunehmend aus dem Üben heraus, hin zum 'sozialen Spiel' des Musizierens mit anderen. Offen bleibt, inwieweit diese Stufen ein qualitatives Merkmal von Entwicklungsprozessen des Übens beschreiben, oder ob das Üben nicht eher von allgemeinen Reifungsprozessen beeinflusst wird.

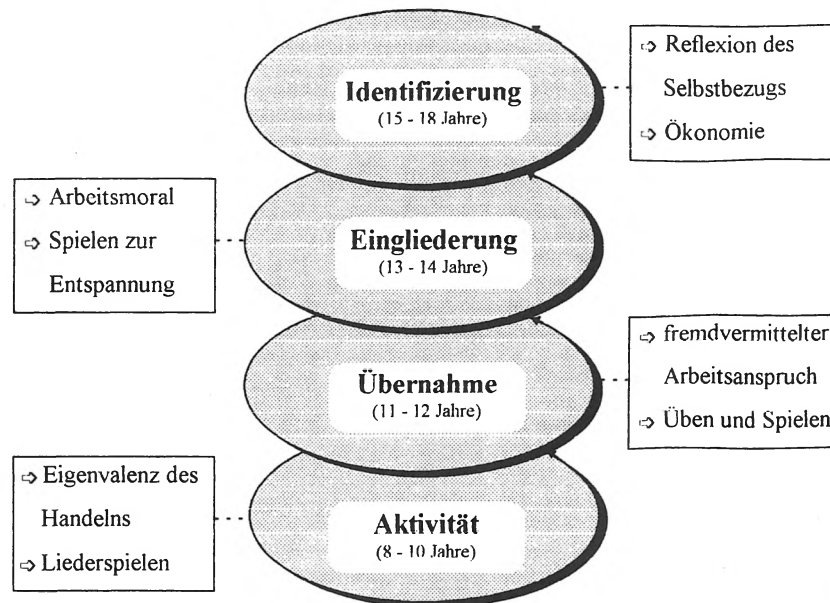


Abb.1: Spiralmodell der Entwicklungsstufen des Übens

Der Altersverlauf in den Entwicklungsstufen (siehe Abb.1) läßt einen mehr oder weniger linearen Einfluß des Alters vermuten. Entsprechend fragt die vorliegende Untersuchung nach dem Erklärungsbeitrag des Lebensalters und des Anfangsalters im Instrumentalspiel (vgl. Ericsson et al. 1993, Lehmann 1997). Genauer wird gezeigt, ob sich die Anwendung von komplexen Übemethoden und Übezeiten eher durch Motivation und Volition oder durch das Lebensalter und instrumentale Anfangsalter der Übenden erklären läßt. Sollte das instrumentale Anfangs- und Lebensalter einen hohen Vorhersagewert implizieren, scheint weitere Forschung im Bereich von qualitativen Entwicklungsstufen eher müßig. Nun könnte man sich der Meinung von Heckhausen (1974) anschließen, nach der das Alter überhaupt keine psychologische Variable ist. In diesem Fall würde ein potentieller Alterseffekt hinfällig. Dagegen soll jedoch die Klärung der 'Altersfrage' in der vorliegenden Studie weitere Überlegungen zu einem Stufenmodell des Übens fundieren, womit diese Frage im Kontext empirischer Forschung begründet ist. Mag man darüber hinaus auch Zweifel am generellen

Erklärungswert des Alters haben, so bleibt doch bislang eines sicher: In der Alltagspsychologie von Musikerinnen und Musikern ist das Alter eine Variable mit enormer Durchschlagskraft. Man denke hier nur an die Auswirkungen der 'Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr'-These oder an die Altersgruppen in Wettbewerben etc. Wenn also in der vorliegenden Studie das Alter als Variable eine wichtige Rolle einnimmt, so geschieht das nicht nur vor dem Hintergrund weiterer Forschung, sondern auch mit einem Blick auf die Musizierpraxis.

Hypothetisches Modell

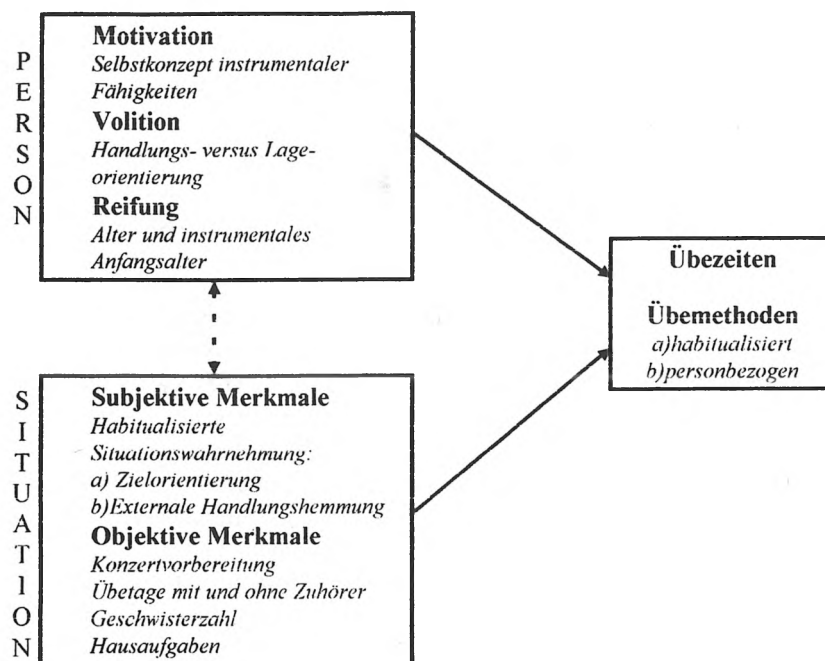


Abb.2: Einfaches hypothetisches Modell der Variablenbeziehungen des Übens

Die theoretischen Aussagen werden in einem hypothetischen Modell (siehe Abb. 2) zusammengefaßt. Während Susan Hallam (1997, S. 183) zwischen Person- und Umwelteinflüssen unterscheidet, überprüft die folgende Untersuchung, inwieweit Übezeiten und Übemethoden durch spezifische Konzepte der Person und Situation erklärt werden können.

Untersuchungsmethode

Um das instrumentale Üben als Alltagshandeln zu erfassen, wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt. Der Fragebogen bestand aus 149 Items zu Übemethoden, Übezeiten und soziodemographischen Variablen. Items zu Übemethoden und Situationswahrnehmungen wurden anhand von Befunden aus der Pilotstudie formuliert (Harnischmacher 1995). Der Fragebogen enthielt eine Kurzform der „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Instrumentalspiel Skala“ (Harnischmacher 1993), hier für Kinder und Jugendliche (abgekürzt: SEFI-K), Skalen zur Zielorientierung des Übens (ZOU) und externalen Handlungshemmung des Übens (EHUE), sowie Handlungskontrollskalen (Hakemp 90) von Kuhl & Beckmann (1994). Nach mehreren vace-validity Analysen wurde der vorläufige Fragebogen einem Pretest mit Musikschüler/innen unterzogen (N = 44). Da aufgrund empirischer Befunde instrumentenspezifische Selektions- und Drittvariableneffekte zu erwarten waren (Harnischmacher 1993, 1995), wurden nur Holzbläser befragt. Reliabilitätstests zeigten mit Werten von Cronbachs alpha zwischen 0.86 und 0.71 ausreichende Kennwerte für SEFI-K, ZOU, EHUE und die Handlungskontrollskalen des Hakemp 90. Letztere sind: 1. Handlungsorientierung nach Mißerfolgserfahrungen (HOM), 2. Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung (HOP) und 3. Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung versus Aktionismus (intrinsische Tätigkeitszentrierung) (HOT). Die diskriminante Validität der dispositionalen Skalen konnte mit nichtsignifikanten Korrelationen ($r < 0.26$) für das Selbstkonzept instrumentaler Fähigkeiten gegenüber den Handlungskontrollskalen bestätigt werden. Für die Skalen der habitualisierten Situationswahrnehmung (Zielorientierung, externale Handlungshemmung) konnten keine signifikanten Korrelationen ($r < .22$) mit objektiven Situationsmerkmalen (Anzahl der Übetage mit Zuhörern, Geschwisterzahl) beobachtet werden, was für deren diskriminatorische Bedeutung und die theoretische Annahme des subjektiven Charakters der Wahrnehmung spricht.

Stichprobe

An der Hauptuntersuchung nahmen insgesamt 151 Schüler/innen von fünf Musikschulen in Deutschland mit Holzblasinstrument als Hauptinstrument teil. Die Schüler/innen sollten ihr Übeverhalten im Zeitraum einer Woche beobachten und anhand des Fragebogens notieren. 142 Fragebögen wurden nahezu komplett ausgefüllt. Aufgrund der problematischen Geschlechterverteilung (nur 13% Jungen) und um mögliche Selektions- und Drittvariableneffekte auszuschließen (vgl. Harnischmacher 1995), wurde ein Zufallssample von 111 Mädchen untersucht ($N = 111$). Das Alter lag zwischen 9 bis 20 Jahren mit einem Durchschnittsalter von rund 14 Jahren (13,62). An dieser Stelle sei schon erwähnt, daß die Variable „erster Musikunterricht“ auf das Hauptinstrument begrenzt wurde, da das eigentliche (generelle) Anfangsalter aufgrund der zumeist musikschulspezifischen Sozialisation (Früherziehung etc.) geringe Varianz zeigte. Den ersten Musikunterricht im Hauptinstrument erhielten die Schülerinnen mit durchschnittlich 10,1 Jahren, bei einer Altersspanne von 6 bis 17 Jahren. In Fallzahlen spielen von den jungen Musikerinnen 82 Querflöte, 16 Klarinette, 8 Blockflöte und 5 Oboe.

Ergebnisse

Dimensionen des Übens

Im ersten Schritt wurde in Kruskal-Wallis nonparametrischen Varianzanalysen getestet, ob sich die Werte von SEFI-K, ZOUE, EHUE und Handlungskontrollskalen (HOM, HOP, HOT) in der Häufigkeitsausprägung der Anwendung von Übemethoden (immer, häufig, selten, nie) signifikant ($p < .05$) unterscheiden. Von 15 Fragebogenitems zu Übemethoden diskriminierten folgende sechs Methoden nicht signifikant in den genannten Variablen: a) Ich spiele das Stück zuerst einmal ganz durch, b) Ich wiederhole das Stück mehrmals hintereinander, c) Ich übe Etüden, d) Zunächst übe ich alles langsam, e) Beim Üben sehe ich mir vorher genau alle Noten an, f) In einem Stück übe ich laut (forte) und leise (piano) von Anfang an mit. Die übrigen neun Übemethoden unterscheiden signifikant in den genannten motivations- und volitionsbezogenen Variablen und sind somit relevant für die vorliegende Fragestellung. In einer explorativen Faktorenanalyse sollte gezeigt werden, ob sich diese einzelnen

Übemethoden auch in komplexen Zusammenhängen einer Übemethodik beschreiben lassen. Die Hauptkomponenten-Faktorenanalyse extrahierte von den neun Übemethoden nach dem Kaiser-Kriterium vier Faktoren mit einem Eigenwert > 1.0 . Die Faktoren erklärten rund 63% der Gesamtvarianz dieser Übemethoden. Bei der Interpretation der orthogonal rotierten Matrix wurden nur Ladungen > 0.5 und deren Vorzeichen berücksichtigt. Als weitere Interpretationshilfe galten Ergebnisse einer vergleichbaren Faktorenanalyse mit Musikstudenten (Harnischmacher 1993, S. 169f.).

Folgende Fragebogenitems markierten den ersten Faktor: a) Ich spiele Tonleitern, b) Zuerst spiele ich mich beim Üben ein. Der erste Faktor (*Basis*) beschrieb ein Übeverhalten, welches analog zu den Übefaktoren bei Musikstudenten (ebd., S. 169) vermutlich primär dem Aufbau und Erhalt eines instrumentaltechnischen Fundaments dient. Der zweite Faktor (*analytisch*) hatte folgende Markiervariablen: a) Ich spiele neue Stücke, die ich noch nicht kenne, b) Ich übe mit Metronom (Taktzähler), c) Ich spiele bis zu einem Fehler und korrigiere diesen danach. Analog zum zweiten Faktor des Studentensamples (ebd.) implizierte der vorliegende Faktor (*analytisch*) einige Aspekte der Analyse musikalisch-instrumentaltechnischer Probleme, sowie die mediale Kontrolle mit Metronom. Der dritte Faktor (*konstruktiv*) betonte das planungsbezogene, schrittweise und konstruktive Vorgehen des analytischen Übens (Tempowahl, Festlegen zu übender Abschnitte) mit den Markiervariablen: a) Das Tempo der Stücke (Stellen) steigere ich nach und nach, b) Ich teile mir zunächst das Stück in Abschnitte ein, die ich üben will. Der vierte Faktor (*kreativ*) bündelte die musikalische, kreative Komponente des Übens mit den Markiervariablen: a) Ich spiele Stücke, die ich gut kann, b) Ich improvisiere (erfinde) auch Musik.

Einfluß der Motivation, Volition und Reifung auf Dimensionen des Übens

Im folgenden Schritt wird gezeigt, inwieweit die komplexen Übedimensionen durch Variablen der Motivation und Volition oder Reifung erklärt werden können. Die vier Faktoren des Übens waren nicht durch die Variable „Vorspielvorbereitung“ beeinflusst ($F < 1.7779$, $p > .18$). Berücksichtigt wurde im weiteren der theoretisch vorhergesagte Einfluß des Lebensalters, Anfangsalters im Hauptinstrument und Übetage mit Zuhörern als Kovariaten in Varianzanalysen (ANCOVAS). Die Kovariaten korrelierten nicht signifikant miteinander im Gegensatz zu einigen Subskalen der Handlungskontrolle. Entsprechend wurden für jeden Übefaktor (1 - 4) und jede Motivations-/Volitionsvariable (nach median-splits) ANCOVAS durchgeführt, in der Reihenfolge: Zielorientierung

(ZOUÉ), externaler Handlungshemmung (EHUE), durchführungsbezogene (HOT), planungsbezogene (HOP), mißerfolgsbezogene Handlungsorientierung (HOM), instrumentales Fähigkeitskonzept (SEFI-K). Für diese sechs Faktorstufen galt anfangs das 5% Signifikanzniveau bei anschließender Korrektur nach Bonferroni. Die Stärke der Einflüsse wurde durch die Multiple Classification Analysis (SPSS) getestet.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß die Kovariate „Tage des Übens mit Zuhörern“ einen signifikant positiven Einfluß auf den ersten Übefaktor (*Basis*) hatte ($F = 2.76, p = .04$). Die Gruppe der Instrumentalisten mit geringer Neigung zur externalen Handlungshemmung übte eher nach Art des ersten Übefaktors ($F = 6.80, p = .01$). Die beiden Variablen erklärten rund 14% der Variation dieses Übefaktors. Ebenfalls rund 14% der Variation des zweiten Übefaktors wurden auf den Einfluß der Zielorientierung beim Üben ($F = 8.12, p = .00$) zurückgeführt. Die Instrumentalistinnen mit einer Tendenz zur Zielorientierung übten eher nach Art des „analytischen Übens“ (Faktor 2). Der Effekt der Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung (HOT) lag mit $p = .03$ unter dem korrigierten Signifikanzniveau. Die Variation des dritten Übefaktors erklärte sich lediglich zu 10% durch die Variable „Alter“ ($F = 6.01, p = .01$). Die Effekte von externaler Handlungshemmung und durchführungsbezogener Handlungsorientierung erreichten trotz $p < .04$ nicht das korrigierte Signifikanzniveau. Der Einfluß der Zielorientierung beim Üben ($F = 8.07, p = .00$) erklärte rund 12% des vierten Übefaktors (*kreativ*). Die Effekte der Volitionsvariablen (HOP, HOM) entsprachen mit $p < .03$ nicht dem korrigierten Signifikanzniveau.

Einfluß der Motivation, Volition und Reifung auf Übezeiten

Zwischen den Übemethoden und den Übezeiten konnte kein nennenswerter Zusammenhang beobachtet werden. Ein möglicher Einfluß „effektiver Methoden“ auf die Übezeiten war im vorliegenden Fall somit nicht anzunehmen. Die Übezeiten wurden getrennt danach analysiert, ob sich die jungen Instrumentalistinnen aktuell auf ein Vorspiel vorbereiteten oder ohne ein bevorstehendes Vorspiel übten (Harnischmacher 1993). In der Vorspielvorbereitung gaben die Musikerinnen durchschnittlich 39,1 Minuten an, die sie eigentlich täglich üben müßten (Idealzeit). Dagegen belief sich die maximale Übezeit an einem Tag (der beobachteten Woche) auf 32,7 Minuten. Die Mindestzeit war in dieser Gruppe durchschnittlich 14,4 Minuten. Dabei wurde im Schnitt an 4,6 Tagen der (beobachteten) Woche geübt. Einen Tag davon hörte jemand beim Üben zu. Die Gruppe ohne Vorspielvorbereitung übte zwar insgesamt weniger extensiv,

doch der theoretisch vorhergesagte Einfluß der Vorspielvorbereitung vs. keine Vorbereitung auf Übezeiten war nicht signifikant. Dennoch sollten die Gruppen getrennt analysiert werden, um potentielle Drittvariableneffekte auszuschließen (z. B. Lehrer-Elterneinfluß im Zusammenhang mit der Vorspielsituation, Streßfaktoren etc.). Die Gruppen unterschieden sich nicht signifikant im Durchschnittsalter von 13,6 Jahren (T - Test; $F = 1.23, p = .45$) und Anfangsalter im Unterricht auf dem Hauptinstrument mit 10,1 Jahren (T - Test; $F = 1.08, p = .77$). In schrittweisen Regressionsanalysen ($PIN < .05$) wurde geprüft, ob für Übezeiten eher ein Alterseinfluß oder ein Einfluß von Motivations-/Volitionsvariablen besteht. Es wurden nur Kombinationen von unkorrelierten Regressoren (Alter und nur eine Motivations- oder Volitionsvariable; $r < .11$) getestet. Die wichtigsten Ergebnisse zeigten:

In der Vorspielvorbereitung wurde die Idealzeit (die man eigentlich üben müßte) zu 45% durch den Einfluß des Alters ($R^2 = .31, F = 15.7, \beta = .50, T = 3.86, p = .00$) und des Selbstkonzepts instrumentaler Fähigkeiten ($R^2 = .45, F = 13.8, \beta = -.37, T = -2.90, p = .00$) erklärt. Je älter die Instrumentalistinnen waren, und je mehr sie zu einem negativen Fähigkeitskonzept neigten, desto höher waren auch die Idealzeiten des Übens. In dieser Gruppe war die maximale Übezeit zu 24% vom Alter in positiver Richtung beeinflusst ($R^2 = .24, F = 10.9, \beta = .49, T = 3.31, p = .00$). Geringe Neigung zu externaler Handlungshemmung erklärte zu 31% die Mindestzeiten beim Üben für ein Vorspiel ($R^2 = .31, F = 15.3, \beta = -.68, T = -4.80, p = .00$), und zusammen mit dem positiven Alterseinfluß rund 40% ($R^2 = .41, F = 11.2, \beta = .34, T = 2.46, p = .01$). Je geringer die Neigung zu externaler Handlungshemmung und je höher das Alter, desto höher waren auch die Mindestzeiten des Übens in der Vorspielvorbereitung. Die Anzahl der Übetage in der (beobachteten) Woche wurde in der Vorspielvorbereitung allein durch den Einfluß der Handlungsorientierung nach Mißerfolg zu 40% erklärt ($R^2 = .40, F = 232.6, \beta = .63, T = 4.82, p = .00$). Je mehr die jungen Instrumentalistinnen zur Handlungsorientierung nach Mißerfolg tendierten, desto mehr kumulierte Übetage wurden beobachtet.

In der Gruppe ohne Vorspielvorbereitung war für die Übezeiten kein signifikanter Alterseinfluß festzustellen ($T < 1.95, p > .053$). Interessant ist nun, daß externe Handlungshemmung (EHUE) einen Effekt in negativer Richtung auf die maximale Übezeit ($R^2 = .06, F = 4.86, T = -2.20, p = .03$) und das zeitliche Minimum des Übens zeigte ($R^2 = .08, F = 7.10, T = -2.66, p = .00$). Je weniger die Instrumentalistinnen beim Üben ohne Vorspielvorbereitung zur externalen Handlungshemmung tendierten, desto höher waren die berichteten maximalen und minimalen Übezeiten. Die kumulierten Übetage wurden zu 11% von planungsbezogener Handlungsorientierung beeinflusst ($R^2 = .11, F = 9.58, T = 3.09, p =$

.00). Je mehr die jungen Musikerinnen zur Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung neigten, desto mehr Tage übten sie in einer Woche.

Zusammenfassung der Ergebnisse

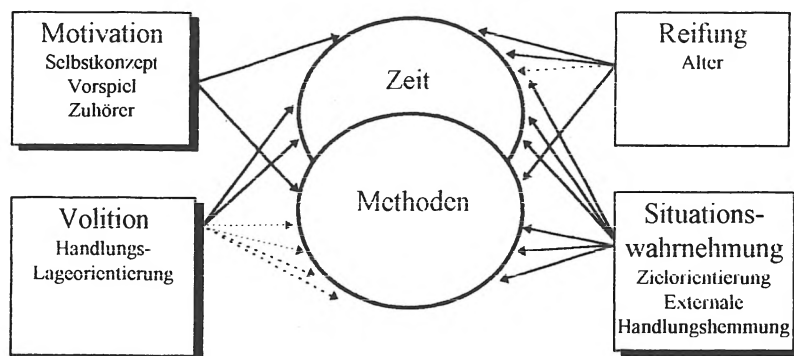


Abb.3: Effekte der Prädiktoren auf Übezeiten und Übemethoden

Die Effekte der unabhängigen Variablen des Modells wurden gleichzeitig mit dem Alter geprüft. Von vierzehn signifikanten Effekten waren lediglich drei reine Alterseffekte zu beobachten. Mit einer Ausnahme beeinflussten alle anderen Variablen (siehe Abb. 3) die Übezeiten und Methoden ohne Mitwirkung des Alters. Verglichen mit dem hypothetischen Grundmodell der Untersuchung (vgl. Abb. 2) belegen die Effekte einen akzeptablen Vorhersagebeitrag der unabhängigen Variablen. Lediglich die Geschwisterzahl und die Hausaufgaben zeigten im vorliegenden Fall keine relevanten Zusammenhänge zum Üben.

Diskussion

Motivationale, volitionale und reifungsbezogene Prozesse erklären nicht das gesamte Üben (Harnischmacher 1993). Einige Übemethoden in der vorliegenden Untersuchung sind vermutlich internalisierte Routinetätigkeiten und insofern nicht motivationsrelevant. Andererseits zeigt der motivationale Einfluß von

Übetagen mit Zuhörern auf den ersten Übefaktor (*Basis*), daß das Einspielen und Tonleiternspielen bei Kindern und Jugendlichen nicht zur täglichen Überoutine gehört und somit der (zumeist elterlichen) Anregung bedarf. Bekanntermaßen können Tonleitern oder Einspielübungen im ungünstigeren Fall zum monotonen 'Dudeln' verleiten, was wiederum die Anfälligkeit für perseverierende Kognitionen und Störungen erhöht. So macht es auch Sinn, daß die Instrumentalistinnen mit einer Neigung zur externalen Handlungshemmung weniger Tonleiter- oder Einspielübungen einsetzen. Der zweite 'analytische' Übefaktor implizierte Zielsetzungen, was den Einfluß der Zielorientierung erklärt. Der dritte 'konstruktive' Übefaktor wird positiv vom Alter beeinflusst. Damit relativiert sich die frühere Aussage eines relativ unspezifischen Anstiegs der Komplexität von Übemethoden (Harnischmacher 1995). Es scheint vielmehr so, daß besonders planungsbezogene Methoden der Reifung unterliegen (vgl. Gruson 1988). Die musikalisch-kreative Komponente des vierten Übefaktors steht unter dem Einfluß der Zielorientierung beim Üben, was mit der handlungsfördernden Tendenz beider Komponenten übereinstimmt.

Zunehmende Erfahrung mit Vorspielvorbereitungen bedingen vermutlich, daß Instrumentalisten ihre Übezeiten in dieser Situation 'hochschrauben' (Harnischmacher 1993). Das würde den beobachteten Alterseinfluß erklären. Im Gegensatz zu Musikstudenten scheint eine Vorspielvorbereitung bei Kindern und Jugendlichen jedoch besonders streßinduzierend zu wirken. Entsprechend waren starke Einflüsse von streßrelevanten Variablen zu beobachten, wie Selbstkonzept instrumentaler Fähigkeiten oder Handlungsorientierung nach Mißerfolg. Ohne Vorspielvorbereitung wurde die Übezeit nicht vom Alter, sondern eher von handlungs- und planungsbezogenen Dispositionen beeinflusst (externale Handlungshemmung, Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung). Mögliche leistungsbezogene Selektionseffekte durch die Vorspielvariable sind nicht anzunehmen, da die Schülerinnen in Musikschulen recht regelmäßig an irgendeiner Form von Vorspielen teilnehmen (z.B. Klassenvorspiel etc.).

Zusammenfassend wird eine komplexe Übemethodik weniger von altersbezogenen Variablen beeinflusst, sondern eher von Komponenten der Motivation und Volition. Damit ist nicht gesagt, daß Instrumentalisten bei zunehmendem Alter kein breiteres Methodenwissen erwerben. Mit Karmiloff-Schmith (1988) ist jedoch davon auszugehen, daß die Nutzung dieses Wissens keine altersbezogene Leistung darstellt. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive könnte sich weitere Forschung auf qualitative Entwicklungsstufen des Übens konzentrieren. Grundlegende Fragen betreffen außerdem mögliche Unterschiede des Übeverhaltens im Zusammenhang mit verschiedenen Lernbiographien bezogen auf Klassik, Jazz oder Rock. Weiter wäre an ein ausgedehntes Konzept

zu denken, das die Übesituation im Kontext anderer musikbezogener Situationen (Situationstaxonomien) analysiert. Unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten scheint die genaue Analyse von Gewohnheitshandlungen vielversprechend. Dabei muß die konzeptuelle Ausdehnung nicht zwangsläufig den spezifischen Forschungsgegenstand aus dem Blick verlieren. Vielmehr spricht auch das Konzept der vorliegenden Studie dafür, daß sich das instrumentale Üben nicht nur aus sich selbst erklärt.

Literatur

- Austin, J.R. (1988): The effect of musical contest format on self concept, motivation, achievement and attitude of elementary band students. In: *Journal of Research in Music Education* 36, S. 95-107
- Barry, N.H. (1992): The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. In: *Psychology of Music* 20, S. 112-123
- Barry, N.H. & McArthur, V. (1994): Teaching practice strategies in the music studio. A survey of applied music teachers. In: *Psychology of Music* 22, S. 44-55
- Bastian, H.G. (1989): *Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch-) Begabungen*. Mainz: Schott
- Brokaw, J.P. (1983): The extend to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students. (Doctoral dissertation, University of Michigan 1983) *Dissertation Abstracts International* 43, 3252-A
- Brown, R. A. (1928): A comparison of the whole, part, and combination methods of learning piano music. In: *Journal of Experimental Psychology* 12, S. 235-248
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A. & Sloboda, J.A. (1997): Enviromental factors in the development of musical performance skill over the life span. In: D.J. Hargreaves & A. North: *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, S. 187-206
- Dews, B. & Williams, M.S. (1989): Student musicians' personality styles, stresses, and coping patterns. In: *Psychology of Music* 17, S. 37-47
- Eckes, T. (1990): Situationskognitionen: Untersuchung zur Struktur von Situationsbegriffen. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 21, S. 171-188
- Ericsson, K.A., Tesch-Römer, C. & Krampe, R. (1993): The role of deliberate practice in the aquisition of expert performance. In: *Psychological Review* 100, S. 363-406

- Forgas, J.P. (1983): Episode cognition and personality. A multidimensional analysis. In: *Journal of Psychology* 51, S. 34-48
- Gruson, L.M. (1988): Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In: J.A. Sloboda (Hg.): *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon Press
- Hallam, S. (1995): Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. In: *Psychology of Music* 23(2), S. 111-128
- Hallam, S. (1997): What do we know about practising? In: H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Hg.): *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Norges musikhogskole: NMH-publikasjoner, S. 179-231
- Harnischmacher, C. (1993): *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Frankfurt am Main: Lang
- Harnischmacher, C. (1994a): Übeforschung. In: *Musica* 5, S. 280-283
- Harnischmacher, C. (1994b): Handlungstheoretische Persönlichkeitsforschung in der Musikpsychologie. Überlegungen zu interdisziplinären Konzepten. In: H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1993*. Augsburg: Wißner, S. 71-83
- Harnischmacher, C. (1995): Spiel oder Arbeit? Eine Pilotstudie zum instrumentalen Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen. In: H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Augsburg: Wißner, S. 41-56
- Heckhausen, H. (1974): Entwicklung, psychologisch betrachtet. In: F.E. Weinert, C.F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hg.): *Pädagogische Psychologie*, Bd 1. Frankfurt: Fischer, S. 67-97
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin: Springer
- Karmiloff-Schmith, A. (1988): The child is a theoretician, not an inductivist. In: *Mind and Language* 3, S. 1-13
- King, G.A. & Sorrentino, R.M. (1983): Psychological dimensions of goal-oriented interpersonal situations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 44, S. 140-162
- Kopiez, R. (1996): Aspekte der Performanceforschung. In: H. de la Motte-Haber (Hg.): *Handbuch der Musikpsychologie*, 2. Aufl. Laaber: Laaber, S. 505-577
- Krampe, G. (1987): *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (Hg.) (1994): *Volition and Personality: Action and State Orientation*. Toronto/Göttingen: Hogrefe
- Land, M.S. (1979): *The role of counselling in the career development of musicians. A case study*. Dissertation New York: Columbia University
- Lehmann, A. (1997): The acquisition of expertise in music. Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. In: I.

- Deliege & J. A. Sloboda (Hg.): Perception and Cognition of Music. Hove, UK: Erlbaum, Taylor & Francis, S. 161-187
- Locke, E.A. & Bryan, J.F. (1965): The effects of performance goals on level of performance. In: Journal of Applied Psychology 50, S. 286-291
- Manturzewska, M. (1990): A biographical study of the life-span development of professional musicians. In: Psychology of Music 18, S. 112-139
- Ribke, W. (1985): Lernvorgänge beim Instrumentalspiel. In: H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hg.): Musikpsychologie. München: Urban und Schwarzenberg, S. 227-235
- Rubin-Rabson, G. (1937): The influence of analytic pre-study in memorizing piano music. In: Archives of psychology 31, S. 1-53
- Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A. (1991): Biographical precursors of musical excellence. An interview study. In: Psychology of Music and Music Education 19, S. 3-21
- Svengalis, J. (1978): Music attitude and the preadolescent male. Dissertation Abstracts International 39, 4800A (University Microfilms No. 79-02953)

Dr. Christian Harnischmacher
 Mauenerstr. 20
 50733 Köln
 e-mail: c.harnischmacher.t-online.de

Familiale Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen

Vorbemerkungen

Den allgemeinen Rahmen für die folgenden Darlegungen und Kommentierungen von empirischen Befunden zur Frage des familialen Einflusses auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen bildet der Entwurf eines Modells musikalischer Sozialisation, der auf der AMPF-Tagung 1996 (Halle) vorgestellt wurde.¹ Dieser Entwurf nimmt direkten Bezug auf das von K. Hurrelmann und D. Geulen entworfene „Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen“ (1980), das in der allgemeinen Sozialisationsforschung als Vier-Ebenen-Modell eine Weiterentwicklung des sozialstrukturellen Ansatzes darstellt.

Grundlage der Befunde ist die schon mehrfach erwähnte, von W. Pape und D. Pickert 1995 bis Anfang 1996 durchgeführte Amateurmusiker-Studie („Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“), für die kennzeichnend ist, daß die befragten Amateurmusiker/innen in Ensembles spielen und mit diesen in der Öffentlichkeit auftreten. Für die Auswertung der Untersuchung konnten 607 Fragebögen von Amateurmusiker/innen berücksichtigt werden.

Ausgangspunkt der Diskussion über die Bedeutung familialer Sozialisation für das Erlernen/Spiel von Instrumenten sind folgende Ergebnisse der Untersuchung:

- Beim Hauptinstrument nimmt die Verteilung der Instrumentengruppen von den Streichinstrumenten über die Holzblas-, Zupf- und Blechblasinstrumente zu den Tasteninstrumenten hin ab. Am wenigsten werden Perkussionsinstrumente als Hauptinstrumente gespielt.

¹ s. dazu Pape, W.: Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“). In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 18) Essen 1997, S. 140-167

- Ein zweites Instrument spielen ca. zwei Drittel der Befragten. Am häufigsten werden Tasteninstrumente gespielt, gefolgt von Holzblas-, Zupf-, Blechblasinstrumenten, Gesang (in die Untersuchung ausschließlich einbezogen als musikalische Tätigkeit innerhalb eines instrumentalen Ensembles), Streich- und Perkussionsinstrumente.
- Die Verteilung der Hauptinstrumente nach Geschlecht zeigt deutlich unterschiedliche Tendenzen in der Präferenzierung von Instrumenten. Amateurmusikerinnen spielen ungleich mehr Streich- und Holzblasinstrumente als Amateurmusiker. Dagegen spielen Amateurmusiker häufiger Zupf-, Blechblas- und Perkussionsinstrumente. Gesang und Tasteninstrumente sind zwischen den Geschlechtern ausgewogen verteilt. Auch beim Nebeninstrument spielen Amateurmusikerinnen häufiger Streich-, Holzblas- und Tasteninstrumente. Amateurmusiker dominieren wiederum bei Zupf-, Blechblasinstrumenten und Gesang. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Instrumentengruppen ist allerdings beim Nebeninstrument nicht so stark ausgeprägt wie beim Hauptinstrument.
- Der Beginn des Spiels auf dem Hauptinstrument läßt eine Konzentration in den Altersgruppen 8/9 und 10/11 erkennen. Bis zum 12. Lebensjahr hat die Hälfte der befragten Amateurmusiker/innen damit begonnen, ein Hauptinstrument zu erlernen. In den folgenden Altersgruppen ist eine stetige Zeitpunktabnahme zu verzeichnen. Eine völlig andere Verteilungsstruktur hat die Altersspanne, in der mit dem Nebeninstrument angefangen wurde. Gekennzeichnet ist sie dadurch, daß markante Ausprägungen fehlen. Insgesamt erfolgte der Beginn des Spiels von Nebeninstrumenten später als der des Spiels von Hauptinstrumenten.²

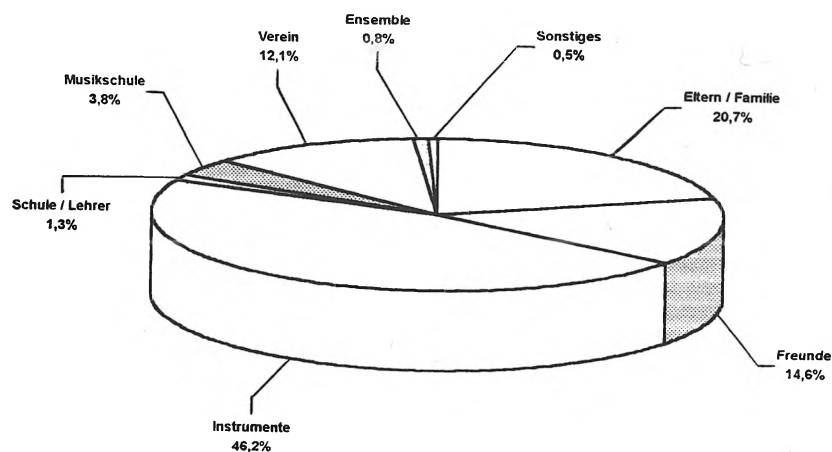
Ergebnisse der Amateurmusiker-Studie zum Erlernen von Instrumenten im Kontext von Fragestellungen familialer musikalischer Sozialisation

Als Einstieg in die Thematik diente die Frage „Wie kamen Sie zu Ihrem jeweiligen Instrument?“ (mit der Möglichkeit von Mehrfachnennungen), wobei zwischen Haupt- und Nebeninstrument zu unterscheiden war.

² Weitere Einzelheiten s. bei Pickert, D.: Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern - Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung. A.a.O., S. 168-188

Die Antworten zum Hauptinstrument zeigen, daß familial bedingte Einflüsse (Erwartungen der Eltern/Instrumentalspiel von Familienmitgliedern) nur einen zweiten Rangplatz einnehmen (20,7%). An erster Stelle stehen Instrumente, d.h. die von einem jeweiligen Instrument ausgehende Faszination oder das Vorhandensein eines (familieneigenen) Instruments, welche den entscheidenden Anstoß zum Instrumentalspiel gaben (46,2%; Graphik 1). Folglich waren beim Hauptinstrument für beinahe die Hälfte aller befragten Amateurmusiker/innen Gründe ausschlaggebend, deren Bandbreite von der fesselnden Wirkung der klanglichen Eigenarten eines Instruments und einer damit vermutlich eng verbundenen, spezifischen musikalischen Aura bis hin zu unmittelbar anwendungsbezogenen Entscheidungen reichen dürfte (z.B. bei von außen kommender Initiative zum Erlernen eines vorhandenen Instruments für einen bestimmten Zweck bzw. für ein bestimmtes Ensemble).

Hauptinstrument: Impulsgeber zum Erlernen

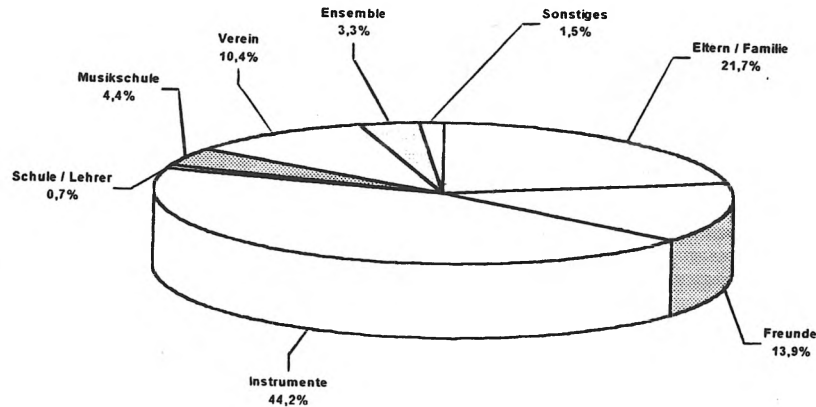


Graphik 1

Eine beinahe identische Verteilungsstruktur ergibt sich bei dem von ca. zwei Dritteln aller Befragten erlernten Nebeninstrument: Familiäre Impulse haben einen Anteil von 21,7 Prozent, die Antworten mit instrumenten- und musikimmanenten Beweggründen eine Rate von 44,2 Prozent (Graphik 2).

Beim Hauptinstrument ergeben die Kontingenzen³ zwischen Anregungen zum Instrumentalspiel und Instrumentengruppen bestimmte Akzentsetzungen: Für das Erlernen von Streichinstrumenten (und in geringerem Umfang von Tasteninstrumenten) sind in stärkerem Maße familial bedingte Beweggründe geltend zu machen (allerdings ohne Umkehrung der eben genannten Rangfolge), wohingegen die Motivation zum Erlernen von Zupf- und Holzblasinstrumenten mehr von den Instrumenten selbst ausging. Dieses Ergebnis findet auch Korrespondenzen in Zusammenhängen, die in schwacher Ausprägung zwischen Anregungsfaktoren und gegenwärtig vorrangig auf dem Hauptinstrument praktizierten Musikarten bestehen (u.a. können Verbindungslinien gezogen werden von „Erwartungen der Eltern/Instrumentalspiel von Familienmitgliedern“ zur Klassischen Musik und von „Faszination des Instruments“/vorhandenes Instrument“ zu Rockmusik, Jazz und Volksmusik).

Nebeninstrument: Impulsgeber zum Erlernen

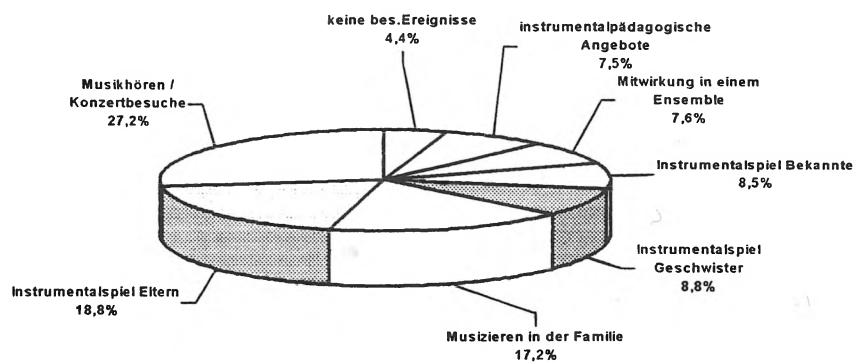


Graphik 2

³ Alle hier und später genannten Kontingenzen sind signifikant.

Für das Erlernen von Nebeninstrumenten kamen familiäre Einflüsse stärker bei Tasteninstrumenten zur Geltung, während instrumenten- und musikimmanente Impulse in größerem Maße bei Zupf- und Holzblasinstrumenten eine Rolle spielten. Im Hinblick auf das Geschlecht zeigen die Kontingenzen zwischen den Indikatoren Anregungen zum Instrumentalspiel und Instrumentengruppen, daß für die Amateurmusikerinnen bei den Tasten- und Holzblasinstrumenten mehr familiäre, für die Amateurmusiker bei den Zupfinstrumenten mehr instrumenten- und musikbedingte Faktoren den Ausschlag gaben.

Musikbezogene Kindheitsereignisse



Graphik 3

Zur weiteren Erkundung familialer Einflußbedingungen diente eine allgemeiner gehaltene Frage nach Kindheitsereignissen, die den Zugang zur Musik begünstigten (ebenfalls mit der Möglichkeit von Mehrfachnennungen). Im Gegensatz zur Fragestellung nach den Anregungen zum Instrumentalspiel lassen die Antworten insgesamt erkennen, daß hier familial bestimmte Ausprägungen im Vordergrund stehen: das Instrumentalspiel der Eltern (18,8%), das Musizieren in der Familie (17,2%) und das Instrumentalspiel von Geschwistern (8,8%; Graphik 3).

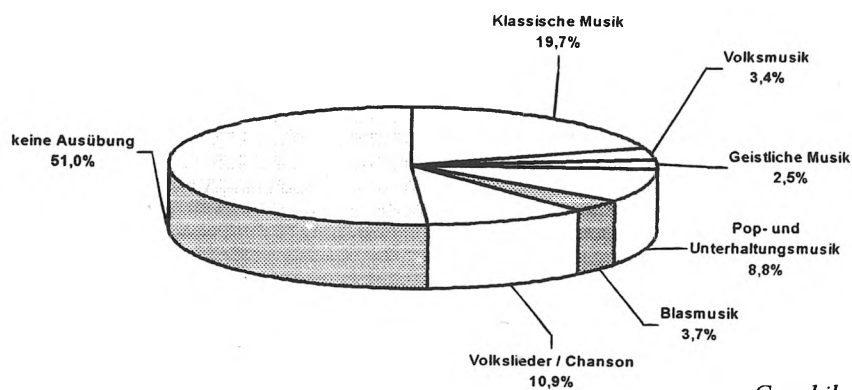
In der Einschätzung, was für den persönlichen Zugang zur Musik von Bedeutung war, ergeben sich bei den drei genannten Rubriken einige - wenngleich nur sehr schwach ausgewiesene - geschlechtsabhängige Unterschiede. Sie lassen

vermuten, daß für die Amateurmusiker das Instrumentalspiel der Eltern und das Musikmachen in der Familie einen größeren Stellenwert, für die Amateurmusikerinnen dagegen das Instrumentalspiel der Geschwister mehr Gewicht gehabt haben könnten.

Musikalische Aktivitäten von Familienmitgliedern und das Musizieren in der Familie, die zur Schaffung eines für Heranwachsende lerngünstigen musikalischen Klimas beizutragen vermögen, stellen sich für diese Stichprobe in einer Kurzcharakteristik wie folgt dar:

- 37,2 Prozent der Väter, 32,1 Prozent der Mütter, 72,5 Prozent der Geschwister sowie 24,5 Prozent der Großeltern spielen ein Instrument (bzw. ein oder mehrere Instrumente). Bei den zum erweiterten Familienkreis gehörenden Verwandten, die sich instrumental betätigen, beträgt der Prozentsatz 34,8. Differenziert nach den überwiegend gespielten Instrumenten, haben in allen fünf Personengruppen Tasteninstrumente eine führende Position.
- In rund der Hälfte aller Fälle (50,1%) zählte regelmäßiges (28%) oder unregelmäßiges (72%) häusliches Musizieren zum familialen Ambiente. Beteiligt an diesem häuslichen Musikmachen haben sich insgesamt 44,6 Prozent der Befragten, wobei eine in etwa gleiche Verteilung nach Geschlecht bestand.
- Das vorwiegend präferierte musikalische Genre im häuslichen Musizieren war die Klassische Musik; mit deutlichen bzw. erheblichen Abständen folgen das Singen von Volksliedern sowie Blas- und Volksmusik (Graphik 4).

Musizieren in der Familie: Praktizierte Musikarten



Graphik 4

- Zwischen den von den befragten Amateurmusiker/innen gespielten Hauptinstrumenten und dem Instrumentalspiel der Eltern, Großeltern und Verwandten sind folgende Schwerpunkte festzustellen: Spielen Eltern und Großeltern Tasteninstrumente, bestehen deutliche Zusammenhänge hinsichtlich des Spiels von Tasten-, Holzblas- und Streichinstrumenten. Bezüge ergeben sich ebenso zwischen dem Zupfinstrumentenspiel der Befragten und dem der Väter und Großeltern sowie dem Streichinstrumentenspiel der Amateurmusiker/innen und dem der Eltern und Großeltern. Spielen Väter Blechblasinstrumente, werden sie häufiger auch von den Befragten als Hauptinstrumente gewählt. Beim Spiel von Holzblasinstrumenten ist ein Zusammenhang zwischen Müttern und Befragten auffallend. Weiterhin bestehen beim Hauptinstrument Bezüge zwischen Instrumentengruppen und häuslichem Musizieren: Für die Spieler und Spielerinnen von Streichinstrumenten hat das familiäre Musikmachen eine hervorgehobene Bedeutung. Zum Instrumentalspiel von Geschwistern - 89 Prozent der Befragten haben Geschwister - ergeben sich zwischen ihnen und den Amateurmusiker/innen Übereinstimmungen beim Spiel gleicher Instrumente, was in besonderem Maße auf die Gruppe der Streichinstrumente zutrifft.
- Zu beobachten sind direkte Zusammenhänge zwischen Musikarten, die bevorzugt in Familien praktiziert wurden, und bestimmten Ensembles, in denen die Amateurmusiker/innen zum Zeitpunkt der Befragung am häufigsten spielen. In erster Linie betrifft das die Kontingenz zwischen dem familialen Spiel von Klassischer Musik und der Ensembleart „Sinfonie-/Kammerorchester“. Als weiterer auffälliger, einer gewissen Kuriosität nicht entbehrender oder vielleicht gerade deshalb verständlich werdender Bezug ist der zwischen Volksliedsingen in der Familie und der Ensembleart „Rock/Pop“ zu nennen.⁴

Eine Prüfung der Anteiligkeit von Dimensionen spezifischen elterlichen Einflusses auf musikalische Entwicklungen, die mit Hilfe einer Profilclusteranalyse erfolgte,⁵ zeigt, daß in den Fällen, wo von seiten der Eltern eine starke Anteilnahme am musikalischen Werdegang ihres Kindes/ihrer Kinder vorlag, Mütter

⁴ Zum Kontext musikalischer Aktivitäten von Familienmitgliedern ist hinzuzufügen, daß fast zwei Drittel der Eltern und Geschwister auch außerhalb der Familie musikalisch tätig sind. Bei den Eltern handelt es sich vorwiegend um musikalische Aktivitäten, die in Chören erfolgen (was einige Gleichsetzungen von Instrument und Gesang in den Beantwortungen der Frage nach den von Eltern, Geschwistern etc. gespielten Instrumenten erklären könnte); Geschwister engagieren sich mehr in Orchestern/Kammerorchestern und in Musikvereinen.

⁵ Profilclusteranalyse: nach dem Programm CONCLUS von H. Bardeleben, 1985. Die elterliche Anteilnahme, ausgewiesen durch Förderung des musikalischen Engagements, finanzielle Unterstützung und musikalische Anregungen, wurde in einer Clusterstruktur mit 6 Clustern gruppiert (ETA2=.8243).

insgesamt stärker involviert waren als Väter. Eine Ausnahme besteht allerdings im Hinblick auf die finanzielle Unterstützung: Hier waren es die Väter, die etwas mehr Hilfestellungen gegeben haben.

Eine weitere Aufschlüsselung läßt erkennen, daß die Anzahl der Mütter und Väter, die sich in der Lage fühlten, ihren Kindern musikalische Anregungen zu geben, bei etwa gleicher Anteiligkeit ziemlich gering ist. Als interessantes Detail kann dabei beobachtet werden, daß sich allein in diesem letzten Punkt geschlechtsspezifische Differenzen ergeben: Der Prozentsatz der Amateurmusikerinnen, die von ihren Müttern musikalische Anregungen erhielten, ist beinahe dreifach so hoch wie der der Amateurmusiker.

Bei einer negativen Beurteilung der Frage nach Anteilnahme an der musikalischen Entwicklung ist die Rate eines fehlenden Zuspruchs bei Vätern höher als bei Müttern.

Eine unserer Hypothesen, daß elterliche Anteilnahme, Unterstützung und Förderung sich bei ihren Kindern auch im Sinne einer Impulsfunktion für den Unterricht auf einem jeweiligen Instrument ausgewirkt haben müßte, kann mit dem vorliegenden Datenmaterial allenfalls partiell bestätigt werden. Zwar ist eine Konkordanz in den Fällen nachzuweisen, wo eine hohe Zuwendung von seiten des Vaters (13,3%) und der Mutter (24,7%; hier allerdings nur in der Tendenz) bestanden hat, jedoch ergibt erstaunlicherweise der umgekehrte Sachverhalt, d.h. eine fehlende Zuwendung, keine einfache Umkehrung der Verhältnisse. Zudem bleibt dabei unberücksichtigt, daß z.B. in der Rockmusik autodidaktisches Lernen in der Regel vorherrschend ist. Nicht existierende Bezüge zwischen Bildungsabschlüssen der Eltern und Instrumentalunterricht/autodidaktischem Lernen entsprechen im übrigen dem uneinheitlichen Bild.

In der Auswertung eines nachträglichen Rückblicks auf den bisherigen musikalischen Werdegang, d.h. einer von den Befragten vorgenommenen Beurteilung von Einflußfaktoren mit Hilfe einer dreigestuften Skala, überrascht im Hinblick auf die Rangstufung kaum, daß auf den ersten Plätzen das Spiel in einem Ensemble, öffentliche Aufführungen, Kontakte zu anderen Musikern und bestimmte Instrumentallehrer stehen. Danach folgen die Eltern: Ihr Einfluß, zu 43 Prozent als stark bewertet (geringer Einfluß: 36,3%; kein Einfluß: 20,7%, wobei hier ein dreifach höherer Anteil der männlichen Befragten besteht), ist in der Tendenz an erster Stelle auf Spieler/innen von Streichinstrumenten zu beziehen (auf den beiden nächsten Plätzen folgen die Spieler/innen von Holzblas- und Tasteninstrumenten).

Tendenziell findet das letztgenannte Ergebnis gleichermaßen eine Entsprechung auf der Basis von Relationen zwischen gezielter hoher elterlicher Anteilnahme (Förderung des musikalischen Engagements von seiten der Mutter,

finanzielle Unterstützung durch den Vater) und der Ensembleart „Sinfonie-/Kammerorchester“, in denen die befragten Streichinstrumentenspieler/innen fast ausschließlich tätig sind.⁶

Beim Nebeninstrument sind keine signifikanten Zuordnungen möglich. Gleiches gilt mehr oder weniger - und hier sowohl beim Haupt- als auch beim Nebeninstrument - für Konstellationen, die im gegebenen Kontext den Faktor Bildungsabschluß der Eltern berücksichtigen.

Bisherige Studien mit Ergebnissen zu Fragen familialer Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten

Eine vergleichende Gegenüberstellung von Ergebnissen unserer Studie mit Materialien/Ergebnissen anderer Untersuchungen zum Instrumentalspiel von Kindern und Jugendlichen, deren Anzahl ohnehin relativ gering ist, erweist sich nicht nur aufgrund zum Teil ganz unterschiedlicher Zielgruppen, was auch unterschiedliche Erkenntnisinteressen beinhaltet, sowie differenter Untersuchungsdesigns und -methoden als problematisch. Hinzu kommt, daß nicht selten den verschiedenen Aspekten familialer Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Da hier aus Platzgründen keine ausführlichere Darstellung von thematisch relevanten Materialien/Ergebnissen bisheriger Untersuchungen gegeben werden kann, ist im folgenden eine Ergebnisaufzählung auf diejenigen Studien zu beschränken, die zumindest von der Zielgruppe her (Amateurmusiker) eine Vergleichsbasis haben.

Für rund 31 Prozent der 1981/82 im mittel- und oberhessischen Raum befragten 58 Amateurmusiker/innen im Alter von 16-52 Jahren (Clemens 1983) war der elterliche Wunsch ausschlaggebend, ein Instrument oder Instrumente zu erlernen; bei den Tanz- und Jazzmusikern unter ihnen traf das allerdings weniger häufig zu. Waren Wunsch und direkte elterliche Einflußnahme identisch, reichten die Formen der elterlichen Initiativen von Überreden und Überzeugen bis hin zu leichtem Druck und körperlicher Strafe (Ohrfeigen). Auf

⁶ In abgeschwächter Ausprägung trifft das auch auf eine jeweilige Mehrzahl derjenigen Befragten zu, die in Blechblasmusikensembles, Zupf- oder Akkordeonorchestern, Jazzformationen, Blasmusikensembles und Rock-/Pop-Gruppen (Förderung durch die Mutter) bzw. in Jazzformationen, Zupf- oder Akkordeonorchestern sowie Blasmusikensembles (Förderung durch den Vater) aktiv sind.

die musikalische Entwicklung insgesamt hatten die Eltern für 24 Prozent der Befragten einen positiven Einfluß; als negativ wurde der Einfluß von 6 Prozent bewertet. Eine nur untergeordnete Bedeutung für das Erlernen von Instrumenten kommt den Geschwistern und entfernteren Familienmitgliedern der Amateurmusiker/innen zu: 4 bzw. 2 Prozent von ihnen gaben hier den unmittelbaren Anstoß. Als Einflußgrößen in der Frage der allgemeinen musikalischen Entwicklung spielten dagegen Geschwister für 22 Prozent der Befragten eine positive Rolle.

Nach einer 1983/84 von K. Ebbeke und P. Lüscher durchgeführten Untersuchung („Rockmusiker-Szene intern“, 1987) war für 70 Prozent der befragten Dortmunder Amateur-Rockmusiker (Gesamtzahl der Befragten: 307; Durchschnittsalter: knapp 23 Jahre) der eigene Wunsch, ein Instrument zu erlernen, von entscheidender Bedeutung. Für weitere 16 Prozent gab dieser eigene Wunsch einen noch ziemlich wichtigen Ausschlag bei der Wahl des zuerst erlernten Instruments. An dritter Position haben Freunde und Bekannte Einfluß auf das Erlernen eines Instruments gehabt, wohingegen Eltern und Geschwister keine Relevanz zugesprochen wird. Damit korrespondiert, daß die größere Anzahl von Musikern sich stärker im Freundeskreis als in der Familie akzeptiert fühlt.

26 Prozent der Väter und 23 Prozent der Mütter spielen laut Angaben der befragten Rockmusiker ein Instrument; zu fast 40 Prozent sind ein oder mehrere Geschwister musikalisch aktiv. Soweit Fragen zu familialen Hintergründen überhaupt beantwortet wurden, kommen die Dortmunder Rockmusiker zu ähnlichen Anteilen aus Familien mit volksmusikalischer Tradition und Familien mit klassisch-musikalischer Orientierung. Unter ihren Geschwistern haben die Rockmusik und andere Formen der populären Musik eindeutig Priorität gegenüber der Klassischen Musik.

Einer 1986/87 von W. Klüppelholz durchgeführten Pilotstudie zur Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel („Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel“, 1989) ist zu entnehmen, daß in der Rangreihe der Anregungen zum Instrumentalspiel die Kategorie „Familie/Verwandte“ an erster Stelle steht. Dabei muß bei dieser Stichprobe (Gesamtzahl der Befragten: 119, davon Instrumente spielend: 111; Alter: 18 bis 76 Jahre; Durchschnittsalter: 36,1 Jahre) allerdings berücksichtigt werden, daß über die Hälfte der Befragten erst nach dem 18. Lebensjahr mit dem Instrumentalspiel begonnen hat.

Weitere Materialien zu der zur Debatte stehenden Problemlage enthält eine 1995 im Zusammenhang mit unserem Forschungsprojekt entstandene (unveröffentlichte) Staatsexamensarbeit von L. Harzer („Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern in der Altersklasse 18-30 Jahre“). Dabei handelt es sich um eine qualitative Studie. Befragt wurden mit Hilfe von Leitfaden-In-

Interviews zehn Amateurmusiker/innen aus dem Bereich der Klassischen Musik und zehn Amateurmusiker aus dem Bereich der Rock-/Popmusik (Rock-/Popmusikerinnen konnten im gewählten regionalen Bereich nicht erfaßt werden). Alle Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews in Ensembles tätig.

Bei den Amateurmusiker/innen aus dem Sektor Klassik sind die Anregungen, ein Instrument zu erlernen, in etwas mehr als der Hälfte der Fälle auf die Eltern zurückzuführen, die sich bei ihren Kindern in der Frage der Instrumentenwahl sowohl an der eigenen Instrumentalpraxis als auch an den in der Familie vorhandenen Instrumenten orientierten. Bei den übrigen Befragten ging der Wunsch, ein bestimmtes Instrument zu erlernen, von ihnen selbst aus, wobei zweimal dieser Wunsch auf das direkte Vorbild des Vaters und eines älteren Bruders/einer älteren Schwester zurückgeht.

Bei den Amateurmusikern der Sparte Rock/Pop erfolgte zur Hälfte die Instrumentenwahl auf Anregung der Eltern, deren Initiative sowohl durch die Vorliebe für das klassische als auch für das volkstümliche Genre geprägt war. Nur vier der zehn Amateurmusiker haben aus eigenem Antrieb direkt mit einem genretypischen Instrument (Saxophon, Gitarre) begonnen.

Acht Väter von Amateurmusiker/innen aus dem Bereich Klassik spielen ein Instrument, ein Vater ist als Chorsänger aktiv, ein Vater spielt kein Instrument. Von den Müttern spielen sieben ein Instrument, eine Mutter ist Mitglied eines Chores.

Bei den Amateurmusikern aus dem Bereich Rock/Pop spielen sieben Väter ein Instrument, zwei sind Chormitglieder. Ein Vater spielt kein Instrument. Von den Müttern spielen nur fünf ein Instrument, zwei sind Chormitglieder.

Für beide Bereiche (Klassik - Rock/Pop) läßt sich feststellen, daß es häufiger die Mütter sind, die in ihrer Kindheit und Jugend kein Instrument erlernt haben.

Mit einer Ausnahme sind die befragten Amateurmusiker/innen zusammen mit Geschwistern aufgewachsen. Alle Geschwister haben zumindest zeitweise ein Instrument gespielt (einige sind heute noch als Amateur- bzw. Profimusiker aktiv).

Im Hinblick auf das gemeinsame Musizieren in der Familie bestehen deutliche Unterschiede im Vergleich der Amateurmusiker beider Genres: Neun der Amateurmusiker/innen aus der Sparte Klassik haben zusammen mit Familienmitgliedern musiziert, während es bei den Amateurmusikern im Bereich Rock/Pop nur in sechs Fällen zu gemeinsamen musikalischen Aktivitäten innerhalb der Familie kam. Allerdings wird sowohl von den Amateurmusiker/innen im Bereich Klassik als auch von den Amateurmusikern im Bereich Rock/Pop dem gemeinsamen häuslichen Musizieren eine nur untergeordnete Bedeutung für ihre gegenwärtige instrumentale Praxis beigemessen.

Zusammenfassender Kommentar

Es mag kaum überraschen und bedarf auch keiner besonderen Erläuterung, wenn im Gegensatz zu Untersuchungen mit der Zielgruppe Preisträger/Teilnehmer „Jugend musiziert“ (Bastian 1989; 1991) unsere Amateurmusikerstudie zeigt, daß in der Frage nach dem Impulsgeber für das Erlernen von Instrumenten das Elternhaus - mit einer noch zu erörternden Abweichung und einer zu diskutierenden Gegenposition - zwar durchaus eine Rolle spielt, diese Rolle aber deutlich weniger dominant ist. Nicht zuletzt betrifft das die besondere Einflußnahme von seiten der Mutter, die Bastian in seinen beiden Studien bei Preisträgern/Teilnehmern von „Jugend musiziert“ festgestellt hat. In der Rückschau der Amateurmusiker/innen dieser Stichprobe erweist sich der familiäre Background für das Erlernen und Spielen von Instrumenten als eine Form von Lebensqualität, aber eben nur als eine unter anderen.

Weitgehende Übereinstimmung mit diesem Resultat unserer Stichprobe ergeben sich bei den Studien, die sich ausschließlich mit Amateurmusikern beschäftigen (Clemens 1976; Ebbecke & Lüscher 1987; Harzer 1995). Tendenziell Ähnliches gilt auch für die Untersuchungen, bei denen Schüler im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen (Silbermann 1976; Scheuer 1988).

Die eben angedeutete Abweichung betrifft das Erlernen von Streichinstrumenten, bei dem eine gegenüber anderen Instrumentengruppen höhere Wirksamkeit familialer Einflüsse zu beobachten ist. Die Gegenposition wird markiert durch das Spiel von Rock-/Popmusik, für dessen Anfangsphase familiäre Einflüsse offenkundig von geringer Bedeutung sind.

Will man in Blickrichtung auf das Streichinstrumentenspiel nicht mit eher globalen Begründungen wie etwa Traditionsorientiertheit des Elternhauses, die Koppelung von sogenannter E-Musik und sozialem Status oder E-Musik als Prestigesymbol von Bildungsprivilegierten und Bessergestellten argumentieren, erweist es sich als diffizil, handfeste Erklärungen zu finden. Eine solche weniger spekulative Begründung wäre u.a., daß Eltern, die selbst ein Streichinstrument spielen, somit mit spezifischen Implikationen des Erlernens von Streichinstrumenten vertraut sind, sich in stärkerem Maße dafür engagieren werden, ihrem Kind/ihren Kindern das Spiel von Streichinstrumenten nicht nur zu ermöglichen, sondern vielleicht auch zu erleichtern. Nach unserer Stichprobe existieren zwar schwache Beziehungen zwischen dem Streichinstrumentenspiel von Eltern und dem Streichinstrumentenspiel ihrer Kinder, jedoch bleibt zu bedenken, daß

kaum mehr als ein Drittel aller Eltern ein Instrument spielt und von diesem Drittel lediglich rund 15 Prozent Spieler/Spielerinnen von Streichinstrumenten sind.

Aus der Dortmunder Untersuchung von K. Ebbecke & P. Lüscher wissen wir, daß 70 Prozent der befragten Rockmusiker auf eigenen Wunsch ein Instrument erlernt haben. Obwohl wir mit einer Fragestellung gearbeitet haben, die sich nur partiell mit der beider Autoren deckt, sind deutliche Parallelen zu diesem Ergebnis nicht zu übersehen.⁷ Als Erklärung führen Ebbecke & Lüscher lediglich nochmals ihre eigenen Fragebogenvorgaben an („Mein eigener Wunsch“, „Erotische/emotionale Ausstrahlung der Musik“). Auch unsere Überprüfung des familialen Hintergrunds führt derzeit noch zu keiner weitergehenden Deutung als der von einer primären instrumenten- und musikimmanenten Faszination. Freunde, in der Dortmunder Studie immerhin noch an dritter Stelle genannt, haben laut unserer Stichprobe bei der Entscheidung, Rockmusik spielen zu wollen, so gut wie keinen Einfluß.

Eine der Zielsetzungen unserer Untersuchung ist es, im Kontext der Erkundung von Bedingungsfaktoren musikalischer Sozialisation der Frage nachzugehen, ob in den Amateurbereichen der klassischen und populären Musik divergierende und zugleich charakteristische Typisierungen festzustellen sind. Die gerade diskutierten Ergebnisse geben erste Fingerzeige für derartige charakteristischen Bezüge (z.B. in der Konstellation Rockmusik versus Klassische Musik: geringere und unterschiedlichere familiäre Einflüsse, späterer und mehr auf Eigeninitiative zurückgehender instrumentaler Beginn, nach wie vor Domäne männlicher Aktivitäten). Im Sinne der theoretischen Ausgangsbasis unserer Studie, wonach die Perspektiven menschlicher Persönlichkeitsentwicklung nicht auf die Dimensionen Kindheit und Jugendphase zu beschränken sind, muß man sich aber an dieser Stelle vor verfrühten Schlußfolgerungen oder gar dem Versuch von Systematisierungskonstruktionen hüten.

Zum Problem der Einflußfaktoren auf musikalische Werdegänge gibt es wenig Material, das zum Vergleich herangezogen werden kann. Wenn H.G. Bastian in seiner Studie „Jugend am Instrument“ (1991, S. 80ff) bei den Eltern ein hohes Ausmaß an ideellem Beistand (Vater: 72%, Mutter: 85%), organisatorischen Hilfen (64%/74%), finanzieller Unterstützung (95%/75%), emotionaler Zuwendung (38%/64%), Motivationsgebung (37%/59%) und fachlichen Ratschlägen (23%/24%) konstatiert, wir dagegen ein eher mittleres Maß elterlicher Anteil-

⁷ Eine nahezu gänzliche Bedeutungslosigkeit elterlicher und geschwisterlicher Anregungen, die für die Dortmunder Studie zuzutreffen scheint, kann von uns allerdings nicht bestätigt werden. Unterstreichen können wir dagegen, daß Rock-/Popmusiker nicht aus einer bestimmten häuslichen Musiksphäre, sondern aus „unterschiedlichen familiären Musik-Traditionen“ kommen (Ebbecke/Lüscher, S. 60 f). Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte auch L. Harzer.

nahme herausgefunden haben, ist das ein Ergebnis, das niemanden verwundern wird und nebenbei auch noch in anschaulicher Weise demonstriert, wie problematisch Vergleiche mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen sind. Zunächst erstaunt hat uns aber, daß Geschwister - ähnlich wie von M. Clemens beschrieben - in der Rangskala von Einflußfaktoren nur einen unteren Platz belegen. Aufgrund der Mehrfachstufung unserer Fragestellungen bedarf dieses Ergebnis allerdings einer Korrektur: Wenn von einem unteren Rang die Rede ist, zielt das auf eine direkte, im Verständnis der Befragten möglicherweise größtenteils auf verbaler Ebene erfolgte Einflußnahme. Wie die oben zitierten Ergebnisse zeigen, dürften jedoch - besonders bei Amateurmusikerinnen - die mittelbaren Wirkungen, die vom Instrumentalspiel der Geschwister bzw. deren Spiel im Zusammenhang mit dem häuslichen Musizieren ausgegangen sind, kaum weniger bedeutend gewesen sein.

Zur Frage geschlechtsspezifischer Differenzen gibt W. Scheuer (1988) für seine Untersuchung den Hinweis auf eine besondere Impulsgebung zu Beginn des Instrumentalspiels, die jeweils vom gleichgeschlechtlichen Elternteil ausgeht. Für unsere Studie hat das für die Anregung zum Instrumentalspiel keine Bedeutung. Eine Geschlechtsspezifik besonderer Art betrifft aber Einflußnahmen auf den musikalischen Werdegang, die nur ein Elternteil, nämlich die Mutter, und nur Amateurmusikerinnen betreffen. Gemeint ist die um ein Dreifaches höhere Förderung, die Amateurmusikerinnen unserer Stichprobe von seiten ihrer Mütter im Hinblick auf musikalische Anregungen erfahren haben. Nach dem vorliegenden Datenmaterial spricht einiges dafür, daß es sich hier in erster Linie um eine Einflußphase gehandelt hat, in der die Blockflöte als Einstiegsinstrument im Mittelpunkt musikalischer Bemühungen von seiten der Mütter stand.

Die Erkundung familialer Einflüsse auf das Erlernen/Spiel von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen beinhaltet spezifische Problemstellungen. Diese können aber nicht gänzlich isoliert von Aspekten der allgemeinen familialen Sozialisation betrachtet werden. Deshalb erscheint es angebracht, wenigstens einen kurzen Blick zu richten auf neuere, etwa ab Beginn der achtziger Jahre in der allgemeinen Sozialisationsforschung diskutierte Überlegungen und Konzeptionen. Zusammengefaßt läßt sich diesen Modellvorstellungen entnehmen, daß Familie

- nicht mehr als ein statischer Zusammenhang begriffen wird, der lediglich in der Kindheit einen starken und gleichzeitig allein in eine Richtung gehenden Einfluß auf den individuellen Entwicklungsprozeß hat,
 - nicht ausschließlich als soziales Umfeld gesehen wird, das von allen Familienmitgliedern gleichzeitig und gleichermaßen geteilt wird
- und

- nicht länger als Forschungsobjekt betrachtet wird, bei dem das wissenschaftliche Interesse mehr oder weniger allein den Kindern gilt, während Veränderungsprozesse, denen Eltern unterliegen, weitgehend unbeachtet bleiben.

Die sich anschließende Frage, ob Ergebnisse unserer Stichprobe Anhaltspunkte geben, die skizzierten Annahmen zur Familiensozialisation punktuell zu untermauern, ist leicht zu stellen, zum augenblicklichen Zeitpunkt jedoch kaum zu beantworten. Lediglich die als ambivalent sich präsentierende Rolle von Geschwistern im musikalischen Sozialisationsprozeß könnte die zweite These stützen, wohingegen aber die elterliche Anteilnahme - mehr emotionale Zuwendung von seiten der Mutter, mehr finanzielle Unterstützung durch den Vater - eher von einem alten Rollenverständnis zeugt. Zudem bleiben Zweifel, ob es nicht eine Überforderung darstellt, mit Ergebnissen des musikalischen Sozialisationsbereichs dazu beitragen zu können, einige Markierungspunkte in dem nicht gerade geringen Defizitbereich der allgemeinen Sozialisationsforschung zu setzen.

Eine weitere Bemerkung ist zur Schichtspezifik zu machen. In Kenntnis der Kritik des schichtenspezifischen Ansatzes in der allgemeinen Sozialisationsforschung⁸ haben wir schon in der Anlage des Fragebogens darauf verzichtet, außer der Ermittlung von demographischen Grunddaten den Versuch zu unternehmen, im Rahmen eines ohnehin (zu) umfangreichen Fragebogens Fakten zu eruieren, denen man lediglich hätte attestieren müssen, daß sie für eine eindeutige Abgrenzung familialer Sozialisationsmilieus in keiner Weise ausreichen. Ein Befund dieser Stichprobe z.B., wonach bei den Eltern der Streichinstrumentenspieler diejenigen überwiegen, die über das Abitur bzw. einen Hochschulabschluß verfügen, vermag zwar eine besondere Problematik des Zusammenhangs zwischen Instrumentenbeschaffung/Finanzierung von Unterricht und ökonomischen Bedingungen zu beleuchten, erlaubt jedoch noch keine wie immer gearteten milieu- bzw. schichtspezifischen Festschreibungen. Für weitere Forschungen auf dem Gebiet der musikalischen Sozialisation besteht also hier (und nicht nur hier) noch ein weites Aufgabenfeld.

⁸ Seit jüngerer Zeit wird der schichtenspezifische Ansatz vornehmlich aus zwei Gründen kritisiert und abgelehnt: Zum einen sind nach dieser Kritik in empirischen Untersuchungen zu allgemeine oder zu willkürlich ausgewählte Schichtungsmerkmale unter Vernachlässigung des familialen Zusammenhangs in eine direkte Beziehung zu Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern gebracht worden, zum anderen bleibt die Leistung empirischer Studien weitgehend darauf beschränkt, Korrelationen zwischen sozialer Schicht und Einzelaspekten familialer Sozialisation herzustellen. In beiden Fällen wird als besonderes Manko gesehen, daß sich die Bestimmung der sozialen Schicht mehr oder weniger ausschließlich nach dem Beruf des Vaters bzw. der Erwerbsstruktur der Eltern richtet (vgl. u.a. Steinkamp 1991, S. 255 ff).

Abschließend sollen noch einige Aspekte angesprochen werden, die sich auf eine empirische Konkretisierung von Teilen des eingangs erwähnten Modells zur musikalischen Sozialisation beziehen. Dazu darf ausnahmsweise ein Selbstzitat benutzt werden: „In der ersten Rubrik (Kleingruppen und soziale Netzwerke) wird differenziert zwischen musikalischen Aktivitäten von Eltern, Großeltern, Geschwistern, Verwandten, Freundeskreisen, Gleichaltrigengruppen und freien Musikgruppen, die wahrscheinlich von wesentlicher Bedeutung sind. Zugeordnet ist dieser Rubrik auch der Privatmusikunterricht“ (W. Pape 1997, S. 156).

Während die Teilgebiete „freie Musikgruppen“ und „Privatmusikunterricht“ noch nicht in genügendem Maße ausgewertet sind, legen die bisherigen Ergebnisse unserer Stichprobe nahe, daß in der Frage des Erlernens von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf den Anteil von Großeltern, Verwandten, Freundeskreisen und Gleichaltrigengruppen eine Revision vorzunehmen ist: Eine „wesentliche“ Bedeutung können sie nicht beanspruchen.

Literatur

1 a) Sozialstruktur und Sozialisation

- Beck, U. (1986): Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Bertram, H. (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancenungleichheit. Darmstadt
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart
- Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Opladen
- Steinkamp, G. (1986): Jugendbezogene Lebenslagenforschung als interdisziplinäre Mehrebenen-Analyse. In: Heitmeyer, W. (Hg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim
- Steinkamp, G. (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim-Basel

1 b) Familiensozialisation

- Berman, P.W. & Pedersen, F.A. (Hg.) (1987): Men's transition to parenthood. Longitudinal study of early family experience. Hillsdale
- Bertram, H. (1978): Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Weinheim
- Brüderl, L. (1989): Entwicklungspsychologische Analyse des Übergangs zur Erst- und Zweitelternschaft. Regensburg
- Cowan, C.P. & Cowan, P.A. (1987): Men's involvement in parenthood: Identifying the antecedents and understanding the barriers. In: Berman, P.W./Pedersen, F.A. (Hg.): Men's transition to parenthood. Hillsdale
- Kreppner, K. (1991): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel
- Papini, D.R. & Sebbi, R.A. (1987): Adolescent pubertal status and effective family relationships: A multivariate assessment. In: Journal of Youth and Adolescence 16/ 1987
- Steinkamp, G. & Stief, W.H. (1978): Lebensbedingungen und Sozialisation. Die Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen in der Familie von ihrer Stellung im Verteilungssystem ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen und Partizipationschancen. Opladen
- Youniss, J. (1983): Social construction of adolescence by adolescents and parents. In: Grotevant, H.D./Cooper, C.R. (Hg.): Adolescent development in the family: New directions for child development. San Francisco

2) Musikalische Sozialisation / Instrumentalspiel

- Bastian, H.G. (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen. Mainz
- Bastian, H.G. (1991): Jugend am Instrument. Mainz
- Bastian, H.G. (1992): Jugend am Instrument. In: Üben & Musizieren 2/ 1992
- Bloom, B.S. (Hg.) (1985): Developing talent in young people. New York
- Bruhn, H. & Rösing, H. (1993): Amateurmusiker. In: Bruhn, H./Oerter, R. & Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek
- Clemens, M. (1983): Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern. In: Klüppelholz, W. (Hg.): Musikalische Teilkulturen. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 4) Laaber
- Clemens, M. (1989): Rockmusik- und Jazzamateure unter soziologischen und psychologischen Aspekten. In: Holtmeyer, G. (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Regensburg

- Ebbecke, K. & Lüscher, P. (1987): Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Befragung Dortmunder Musiker. Stuttgart-Witten
- Hartenstein, W. (1988): Wen interessiert denn das Musikmachen? Ergebnisse einer infas-Umfrage über Image und Leistungsprofil von Musikschulen. In: NMZ 4/1988
- Harzer, L. (1995): Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern (in der Altersklasse 18-30 Jahre). Unveröff. wiss. Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung. Universität Gießen
- Kleinen, G. (1989): Soziologie der Musikamateure. In: Holtmeyer, G. (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Regensburg
- Kirchner, R. (1985): Von der Geige zur Gitarre. Zur Musizierpraxis von Jugendlichen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche + Erwachsene '85. Generationen im Vergleich, Bd. 2. Opladen
- Kluppelholz, W. (1980): Momente musikalischer Sozialisation. In: Behne, K.E. (Hg.): Einzeluntersuchungen. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 1) Laaber
- Kluppelholz, W. (1989): Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel. In: Holtmeyer, G. (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Regensburg
- Krampe, R.T., Tesch-Römer C. & Ericsson, K.A. (1991): Biographien und Alltag von Spitzenmusikern. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 11) Essen
- Linzenkirchner, P. & Eger-Harsch, G. (1995): Gute Noten mit kritischen Anmerkungen. Wirkungsanalyse der Wettbewerbe „Jugend musiziert“ 1984-1993. Dokumentation und Kommentierung. München
- Manturzewska, M. (1990): A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians. In: Psychology of Music 18/1990
- Manturzewska, M. (1991): Biographical Precursors of Musical Excellence. An Interview Study. In: Psychology of Music 19/1991
- Manturzewska, M. (1995a): Das elterliche Umfeld herausragender Musiker. In: Gembris, H./Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. (=Forum Musikpädagogik, Bd. 13) Augsburg
- Manturzewska, M. (1995b): Unterschiedliche Verläufe musikalischer Werdegänge im Lichte biographischer Interviews mit zeitgenössischen polnischen Musikern. In: Gembris, Kraemer & Maas (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. Augsburg
- Marty, Q.G. (1982): Influences of selected family background, training, and career preparation factors on the career of symphony orchestra musicians. A pilot study. Diss. University of Rochester
- Niketta, R. & Volke, E. (1994): Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte. (=Kulturhandbücher NRW, Bd. 5) Essen

- Pape, W. (1996): Aspekte musikalischer Sozialisation. In: Rösing, H. (Hg.): Beiträge zur Populärmusikforschung, Bd. 18. Karben
- Pape, W. (1997): Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“). In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 18) Essen, S. 140-176
- Pickert, D. (1994): Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik - ein Forschungsprojekt. In: Olias, G. (Hg.): Musiklernen - Aneignung des Unbekannten. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 15) Essen
- Pickert, D. (1997): Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern - Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 18) Essen
- Power, K.M. (1990): A cross-cultural study of mothers' and teachers' attitudes towards music education in the U.S.A. and Japan. Diss. University of Hawaii
- Reimers, A. (1996): Laienmusizieren in Köln. Köln
- Scheuer, W. (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Mainz
- Shuter-Dyson, R. (1993): Einfluß von Elternhaus, Peers, Schule und Medien. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981): The psychology of musical ability. London
- Silbermann, A. (1976): Der Musikalische Sozialisierungsprozeß. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern - Eltern - Musiklehrern. Köln
- Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A. (1991): Biographical Precursors of Musical Excellence. An Interview Study. In: Psychology of Music 19/1991
- Sosniak, L.A. (1985): Learning to be an concert pianist. In: Bloom, B.S. (Hg.): Developing talent in young people. New York
- Weiß, A.W. (1997): Musikalische Werdegänge von Rock- und Pop-Musikern. Eine biographische Untersuchung. Unveröff. Magisterarbeit Universität Gießen

Prof. Dr. Winfried Pape
 Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik
 Universität Gießen
 Karl-Glöckner-Str. 21 D
 35394 Gießen

Ensembleaktivitäten von Musikamateuren

Aktivitäten von Ensembles im Umfeld, sei es in ländlichen Regionen oder in Städten unterschiedlicher Größenordnungen, ergeben ein facettenreiches Bild musikalischer Darbietungen. Das Wirken von Chören sowie die Tätigkeiten verschiedener Instrumentalensembles konstituieren den Bereich des aktiven Musizierens in unserer Gesellschaft.

Ensembles des öffentlichen Musiklebens grenzen sich gegenüber denen in der privaten Musikpflege dadurch ab, daß sie mit ihren musikalischen Darbietungen in der Öffentlichkeit auftreten.¹ Somit kann die Beziehung zwischen Ensembles und Publikum als ein wesentliches Merkmal für Ensembles des öffentlichen Musiklebens angesehen werden. Öffentlichkeit des Musiklebens gliedert sich in offizielle Öffentlichkeit und nicht-offizielle Öffentlichkeit bzw. deren Teilöffentlichkeiten (vgl. Jost 1978).

Offizielle Öffentlichkeit bzw. offizielles Musikleben ist repräsentiert durch Institutionen bzw. Organisationsformen, deren Bestand in der Tradierung bürgerlicher Musikdarbietungen verwurzelt ist und deren Entstehung sich mit der Herausbildung des Bürgertums in Gesellschaftsprozessen des 18./19. Jahrhunderts gründet. Neuere Formen der Produktion und Reproduktion in den Medienanstalten Funk und später Fernsehen etablierten sich erst in der jüngsten Geschichte. Instrumentale Ensembles offizieller Öffentlichkeit, aus der Tradition heraus gewachsen, sind im wesentlichen Sinfonie-, Opern-, Kammer-, Kur-, Militärorchester sowie teilweise Blasensembles. Hinzu kommen in jüngster Zeit Orchester und kleinere Besetzungen in Rundfunk und Fernsehen bzw. ad hoc für Musikfestivals oder spezielle Darbietungen zusammengestellte Ensembles (z.B. für Aufführungen von Musik der Avantgarde). In der Regel sind diese Orchester und Ensembles mit professionellen Musikern besetzt.

Ensembles in Universitäten und Ausbildungstätten, kirchlichen Einrichtungen und Vereinen, die sich aus nicht-professionellen Musikern zusammensetzen, können der offiziellen Teilöffentlichkeit zugerechnet werden. Diese formellen Einbindungen der Ensembles und ihr Bestehen haben lange Tradition. Sie ge-

¹ Unter Ensembles werden im folgenden nur instrumentale Besetzungsformen verstanden.

hen auf Anfänge der Collegia Musica zurück (Pinthus 1932), die Konstituierung instrumentaler Praxis in der Kirchenmusik (Finscher 1989), die Entfaltung des Blasmusikwesens (Suppan 1983), die Entwicklung der Arbeitermusikbewegung (Kaden 1974), die Herausbildung von Werksorchestern (Schwab 1978) und die Etablierung von Ensembles in Musikhochschulen, Konservatorien und Musikschulen, deren Vorläufer Ensembles in Konservatorien und in Jugendmusikschulen waren (Sowa 1973).²

Ensembles des nicht-offiziellen Musiklebens sind dadurch gekennzeichnet, daß sie nicht in Institutionen und Vereinen eingebunden sind. Sie agieren in freier Trägerschaft und ordnen sich hinsichtlich der praktizierten musikalischen Genres und der Besetzungsformen, von wenigen Ausnahmen in der tradierten Kammermusikpraxis abgesehen, den Sparten Folk, Pop, Rock und Jazz sowie z.T. der volkstümlichen Musik zu. Dieses Agieren der Ensembles in freier Trägerschaft bringt Probleme mit sich, die mehr oder weniger abhängig sind von den gespielten musikalischen Genres und des weiteren im Zusammenhang zu sehen sind mit der Beschaffung des Equipments, der Probenarbeit, der Organisation öffentlicher Auftritte sowie der Anerkennung in der jeweils spezifischen Musikszene.

Weiterhin lassen sich instrumentale Ensembles im Musikleben danach systematisieren, inwieweit sie durch Organisationsformen festgelegt sind. In der Soziologie werden zwei wesentliche Formen der Organisation von Gruppen unterschieden: die formelle und die informelle Gruppierung (Schäfers 1980).

Strukturbesonderheiten formeller Gruppierungen zeichnen sich dadurch aus, daß Ziele, Normen und Rollen für die Gruppenmitglieder ausdrücklich festgelegt sind. Zusammenschlüsse formeller Gruppierungen verfolgen mit ihren Tätigkeiten bestimmte Ziele, denen die Gruppenmitglieder verpflichtet sind.

Verteilungen von Funktionen und Rollenzuweisungen der Mitglieder beruhen in der Regel auf traditionellen Gepflogenheiten. Durch langfristige überdauernde Einbindungen in kommunale Systeme oder übergeordnete Institutionen nehmen formelle Gruppierungen abgesicherte Positionen mit gefestigten sozialen Bezugssystemen in der Gesellschaft ein (Frevel 1993). Neben Berufsorchestern und kleineren professionell arbeitenden Ensembles ist eine Vielfalt formell organisierter Ensembles im Musikleben festzustellen, wie die statistischen Angaben im „Musik-Almanach“ über Vereinigungen von Bläsern und Spielern, Akkordeonspielern, Zupfmusikern und Liebhaberorchestern sowie in Kirchengemeinden eingebundenen Posaunenchorien zeigen (Deutscher Musikrat 1986ff).

² Der Begriff Musiker wird für beide Geschlechter synonym verwendet.

Ensembles im Sinne informeller Gruppierungen sind danach definiert, daß sich ihre Ziele zwar am gemeinsamen Musizieren ausrichten, Rollen und Normen jedoch nur aus den Interaktionsprozessen der Gruppenmitglieder entstehen und nicht per se durch die Organisationsform den Gruppenmitgliedern aufoktroiert werden. Auch ist innerhalb der Gruppierung eine Kontinuität des Bestehens der Rollenbesetzung über mehrere Jahre hinweg nicht zwingend. Informelle Gruppierungen sind weiterhin dadurch charakterisiert, daß sie keinen institutionellen Organisationen verpflichtet sind, sondern mehr personen- und sachgebunden orientiert sind. Ensemblegruppierungen, die sich keinen übergeordneten Institutionen unterordnen müssen, können ihre eigenen Zielvorstellungen realisieren und sind hinsichtlich der Festlegung inhaltlicher Strukturen sowie der Organisation von Auftritten flexibler.

Nicht formell organisierte Ensembles entstammen in der Regel den Szenen aus Folk, Pop, Rock und Jazz. In diesen genre-spezifischen Ensembles ist es üblich, daß Musiker in verschiedenen Ensembles gleichzeitig spielen oder auch Ensembles verlassen, um neue Besetzungen zu erstellen bzw. sich anderen Gruppierungen anzuschließen. Aufgrund der daraus resultierenden Fluktuationen der Gruppenmitglieder und den damit verbundenen Konstituierungen bzw. Auflösungen von Ensembles in den jeweiligen Szenen entziehen sich diese Ensembles einer überregionalen statistischen Erfassung, wie das Fehlen von statistischen Daten dieser Ensemblearten im „Musik-Almanach“ belegt (Deutscher Musikrat 1986ff). Die Praxis dieser Ensembles wird eher in Studien nachgewiesen, deren Anliegen es ist, musikalisches Verhalten und Arbeitsweisen der Musiker sowie die Ensemblepraxis in der Einbettung regional begrenzter Aktionskreise zu erfassen. Datenerhebungen zu speziellen Fragen und qualitative Beschreibungen, z.T. über einen längeren Zeitraum, bringen zu regional abgegrenzten Musikszenen detaillierte Aufschlüsse über komplexe Bedingungs- und Beziehungsgefüge.³

In dem Forschungsprojekt „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“, durchgeführt von W. Pape und D. Pickert am Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen, werden nach Kriterien der Ensembleorganisation Positionen und Einbindungen der Ensembles, in denen Amateurmusiker tätig sind, im Musikleben des Landes Hessen festgestellt. Deskriptive Ergebnisse geben die Vielfalt der Ensembleaktivitäten der Musikamateure wieder; multivariante Modelle reduzieren Zusammenhänge der Musizierpraxis auf überschaubare und faßbare Ebenen. Die Operationalisierung

³ Untersuchungen zu diesem Problemkreis: Clemens 1983; Aicher 1987; Ebbecke & Lüscher 1987; Bargstedt & Klenk 1987; Schwörer 1988; Rösing 1988; Finnegan 1989; Niketta & Volke 1994.

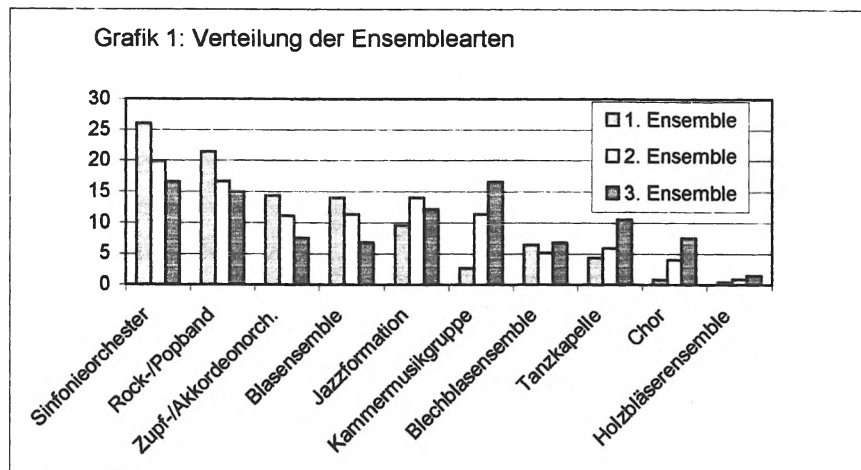
der Dimension „Ensemblepraxis von Musikamateuren“ ist im Fragebogen so angelegt, daß subjektive Entwicklungsprozesse von Ensembleaktivitäten vom Anfang bis in die aktuelle Situation erkennbar werden. In der Untersuchung hat dies gleichzeitig Bedeutung für den Forschungsschwerpunkt „Aspekte musikalischer Sozialisation“.

Ergebnisse

In die folgende Analyse sind Merkmale einbezogen, die Musikleben beschreiben und Ensembleaktivitäten nicht subjektiv durch die Amateurmusiker interpretieren. Die Ensembles, in denen die befragten Amateurmusiker aktiv sind, unterscheiden sich neben Art der Besetzung sowie praktizierter Musikarten durch weitere Merkmale. Um die Vielfalt der Ensembleaktivitäten der Amateurmusiker in einer sinnvollen Weise darzustellen, wurden die Angaben unter Berücksichtigung weiterer relevanter Merkmale recodiert, so daß der Sinn der jeweiligen Merkmalsausprägung erfaßt und die Bedeutung im Kontext repräsentiert sind.

Zur Kategorisierung der Ensemblearten fanden weitere Merkmale als Klassifikationskriterien Berücksichtigung: die in den Ensembles gespielten Instrumente, die praktizierten Musikarten, die Organisationsformen der Ensembles sowie die Orte und Modalitäten der öffentlichen Darbietungen. Die Ensemblearten wurden in zehn Kategorien codiert. Zupf- und Akkordeonorchester sind aufgrund ihrer eng aufeinander bezogenen Merkmale formaler Gruppierungen in einer Kategorie erfaßt. Aufgrund der Ensemblegröße/-besetzung und der praktizierten Musikarten wurden Ensembles, in denen Blechbläser spielen, unterschieden als „Blechblasensembles“ und „Blasorchester/-ensembles“. Letztere umfassen sinfonische Blasorchester, Musikzüge sowie Spielmannszüge. Aufgenommen in die Stichprobe wurden auch solche Ensembles, die in Mischformen vokaler und instrumentaler Besetzungen existieren und in denen die befragten Amateurmusiker als Instrumentalisten spielen (Chor mit instrumentaler Unterstützung, Chor mit Bandbegleitung etc.).

Die 607 Amateurmusiker der Stichprobe sind in 1084 Ensembles tätig, wobei 344 (31,7%) Amateurmusiker in einem zweiten Ensemble und 133 Amateurmusiker (12,3%) in einem dritten Ensemble spielen (Graphik 1).



Graphik 1: Verteilung der Ensemblearten (%)

Nach Kriterien der Organisationssoziologie wurden die Ensembles in formelle und informelle Gruppierungen des Musiklebens klassifiziert. Als formelle Organisationsformen gelten diejenigen Ensembles, die nach Angaben der Befragten institutionell an Vereine, Kirchengemeinden, Schulen, Musikschulen, Hochschulen und entsprechende Landesverbände angebunden sind. Ensembles, die keiner institutionellen Bindung unterliegen und die von den Amateurmusikern in eigener Regie gemanagt werden, bezeichnen wir als informelle Organisationsformen.

Die summierte Kontingenz der Ensemblearten und der Organisationsformen zeigt deutliche Schwerpunktsetzungen. Über die Hälfte der Ensembles sind selbst organisiert (59,8%), wobei die Ensemblearten Rock-/Popbands, Jazzformationen und Tanzkapellen als typisch für Organisationsformen informeller Gruppierungen gelten können. Zutreffen dürfte das auch für Kammermusikgruppen. Was in der Verteilung der informellen Gruppierung überrascht, ist die Tatsache, daß über die Hälfte der Sinfonie-/Kammerorchester ebenfalls der informellen Organisationsform zuzurechnen ist (Tabelle 1).

| Organisationsformen → Ensemblearten ↓ | Verein | Kirchen- gemeinde | überregio- nal organ. | Schule | Musik- schule | Uni- versität | selbst- organ. | n |
|------------------------------------------|---------------|----------------------|--------------------------|--------------|------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Sinfonieorchester | 30 (12,1) | 11 (4,4) | | 23 (18,0) | 8 (9,7) | 47 (19,0) | 128 (51,8) | 247 |
| Rock-/Popband | | 8 (3,9) | | 5 (2,4) | 4 (2,0) | | 191 (92,2) | 207 |
| Zupf-/Akkordeonorchester | 83 (62,5) | | 14 (10,5) | | 7 (5,3) | | 39 (29,7) | 133 |
| Blasensemble | 75 (58,6) | 6 (4,6) | 1 (0,8) | 2 (1,6) | 3 (2,4) | | 31 (24,2) | 128 |
| Jazzformation | 17 (13,9) | | | 10 (8,2) | 11 (9,1) | 10 (8,2) | 74 (60,7) | 122 |
| Kammermusikgruppe | 2 (2,5) | 4 (5,0) | | 1 (1,3) | 2 (2,5) | | 68 (88,5) | 77 |
| Blechblasensemble | 15 (22,7) | 27 (41,0) | | | | | 24 (36,4) | 66 |
| Tanzkapelle | 5 (8,2) | | | | | | 56 (91,8) | 61 |
| Chor | 6 (18,2) | 11 (33,3) | | 5 (15,1) | 1 (3,0) | | 10 (30,3) | 33 |
| Holzbläserensemble | 4 (20,0) | | | | | 6 (30,0) | 10 (50,0) | 20 |
| | 232 (22,1) | 71 (6,6) | 15 (1,3) | 46 (4,4) | 36 (3,4) | 57 (5,4) | 627 (59,8) | 1084 (100) |

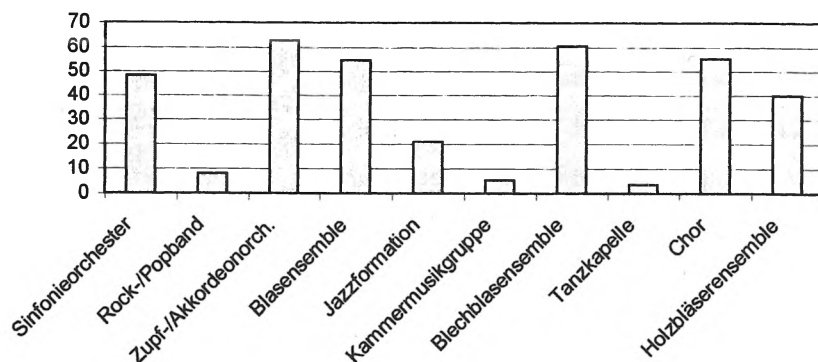
Tabelle 1: Summierte Verteilung der Ensemblearten und Ensembleorganisationen

Aus der Verteilung der formellen Organisationsformen ist zu erkennen, daß den Vereinen im Musikleben eine bedeutende Rolle zukommt: Ensembles, die eine formelle Organisationsform aufweisen, sind fast zur Hälfte in Vereine eingebunden. Dies trifft besonders für die Ensemblearten Blasorchester/-ensemble und Zupf-/Akkordeonorchester zu, wobei Zupf-/Akkordeonorchester überwiegend in Landesverbänden integriert sind; sie können als typisch für diese Organisationsform angesehen werden. Blechblasensemble in der Funktion von Posaunenchor sowie Kirchenchöre mit instrumentaler Begleitung sind Kirchengemeinden zugehörig. Keine besonderen Schwerpunkte in der Verteilung der Ensemblearten lassen sich in den Institutionen Schule und Musikschule feststellen. An Universitäten formieren sich Studentensinfonieorchester, Holzbläserensembles und Jazzformationen. Jazzformationen, die in Vereinen und Universitä-

ten eingebunden sind, kommen fast ausschließlich in Bigbandbesetzung vor. Während Bigbands an Universitäten nur Jazz spielen, praktizieren Bigbands in Vereinen neben Jazz (46%) auch eine Mischung aus Tanz- und Unterhaltungssowie Popmusik. In Schulen und Musikschulen ist der Anteil von Bigband- und Combobesetzungen in den Jazzformationen etwa gleich; in kleineren Ensembles wird neben Jazz auch Jazzrock und Rock gespielt.

Als weiterer Indikator für die Beschreibung der Bedeutung von Amateurmusikensembles für das öffentliche Musikleben gilt, inwieweit die Ensembles durch Kommunen oder Institutionen regelmäßig finanziell unterstützt werden. Regelmäßige finanzielle Zuwendung durch öffentliche Gelder sind nicht nur Maßnahmen für Nachwuchsförderung, Fortbildung, Hilfen bei der Beschaffung von Equipment oder Unterstützung bei öffentlichen Darbietungen, sondern sie werden auch von den Ensemblemitgliedern als Anerkennung ihrer musikalischen Arbeit in der Öffentlichkeit registriert. Finanzielle Unterstützung signalisiert bei den Amateurmusikern Beachtung und Kenntnisnahme seitens der Institutionen, der kommunalen Behörden und regionalen Kulturorganisationen, was wiederum den Musikern Impulse gibt, weiterhin in der Öffentlichkeit musikalisch aktiv zu sein.

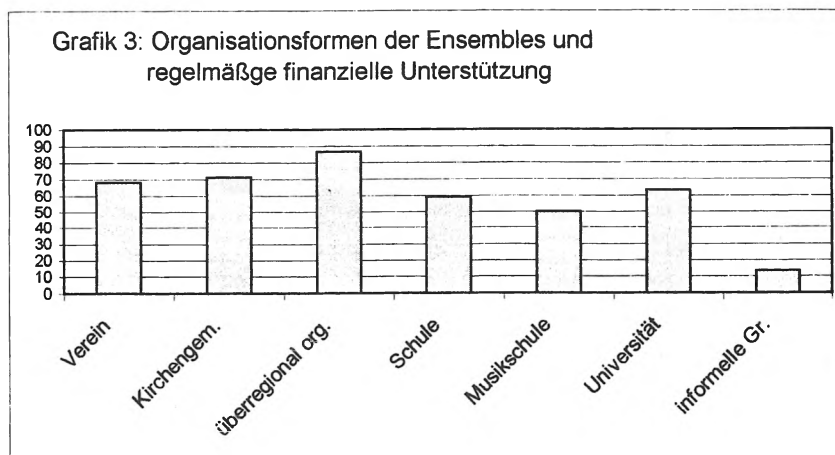
Fast zwei Drittel der Ensembles erhalten keine regelmäßige finanzielle Unterstützung (64,9%). Die Verteilung spiegelt eine einseitig ausgerichtete Bezuschussung der Ensembles durch öffentliche Gelder wieder und belegt damit auch die Benachteiligung bestimmter Ensemblearten im musikkulturellen Betrieb (Graphik 2). In erster Linie betrifft das Rock-/Popbands und Jazzformationen sowie Kammermusikgruppen.



Graphik 2: Finanzielle Unterstützung der Ensembles (%)

Wird die finanzielle Unterstützung im Zusammenhang mit den Organisationsformen der Ensembles gesehen, zeigt sich sehr deutlich, daß besonders solchen

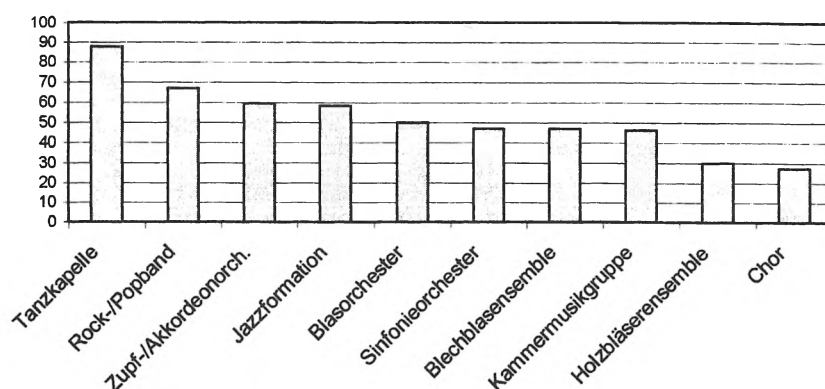
Ensembles, die in informellen Gruppierungen organisiert sind und in Landesverbänden, Kirchengemeinden und Vereinen eingebunden sind, in hohem Maße regelmäßig finanzielle Unterstützung zuteil wird. Im Gegensatz dazu erhalten Ensembles, die nicht in Institutionen und Vereinen organisiert sind, relativ wenig finanzielle Unterstützung (Graphik 3).



Graphik 3: Organisationsformen der Ensembles und regelmäßige finanzielle Unterstützung (%)

Im Zusammenhang mit der finanziellen Unterstützung der Ensembles durch öffentliche Gelder gilt es zu klären, inwieweit die Ensembles gegen Bezahlung auftreten. Dabei ist nicht nur von Interesse, welche Ensembles am häufigsten gegen Bezahlung in der Öffentlichkeit auftreten. Ein Augenmerk ist auch darauf zu richten, ob einerseits Ensembles mit regelmäßiger finanzieller Unterstützung durch Auftritte hinzuverdienen, andererseits Ensembles, die nicht durch öffentliche Gelder gefördert werden, sich durch Auftritte finanzieren.

Die summierte Verteilung der Bezahlung in den drei Ensembles zeigt, daß etwas mehr als die Hälfte der Ensembles gegen Bezahlung in der Öffentlichkeit auftritt (55,5%, Graphik 4). Dabei verwundert in der Rangfolge nicht, daß Tanzkapellen hinsichtlich der Bezahlung bei öffentlichen Veranstaltungen an der Spitze liegen. Die weiteren Plätze belegen Rock-/Popbands, Zupf-/Akkordeonorchester (obwohl sie relativ hoch bezuschußt werden) und Jazzformationen.



Graphik 4: Ensemblearten und summierte Verteilung der Bezahlung bei öffentlichen Darbietungen

Blasorchester treten je zur Hälfte gegen Bezahlung oder unentgeltlich in der Öffentlichkeit auf. In den anderen Ensemblearten erfolgen die Darbietungen überwiegend unentgeltlich. Selten gegen Bezahlung treten Holzbläserensembles und Chöre mit instrumentaler Begleitung auf.

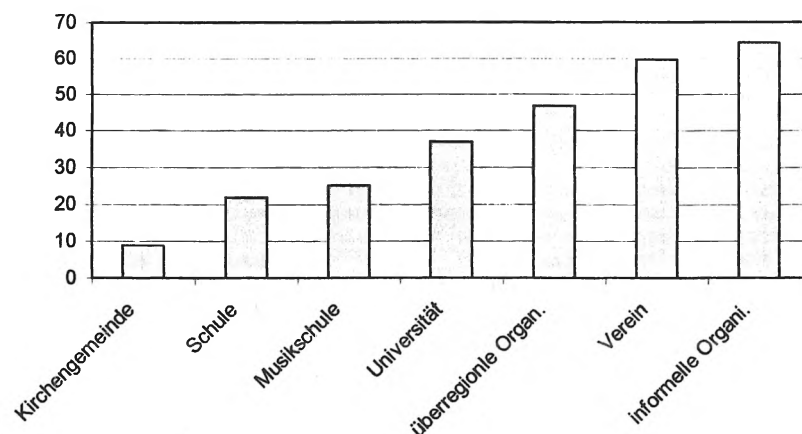
Wird die regelmäßige finanzielle Unterstützung mit der Bezahlung bei Auftritten verglichen, ist anhand der prozentualen Verteilung festzustellen, daß mit der Steigerung der Aktivitäten in mehreren Ensembles das Spielen gegen Entgelt im 3. Ensemble zunimmt. Offensichtlich wird also das Spielen in zusätzlichen Ensembles, besonders im 3. Ensemble, als Verdienstmöglichkeit genutzt, sei es zur Finanzierung der Ensembleausstattung (Instrumente, Equipment, etc.), der Verbesserung der Auftrittsmöglichkeiten, der Erweiterung des Aktionskreises oder der individuellen Einkommenssteigerung (Tabelle 2).

| Bezahlung bei öff. Darbietung | Keine finanzielle Unterstützung | | |
|-------------------------------|---------------------------------|-------------|-------------|
| | 1. Ensemble | 2. Ensemble | 3. Ensemble |
| Ja | 66,2% | 52,1% | 58,4% |
| Nein | 33,8% | 47,9% | 41,6% |

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der finanziellen Unterstützung und der Bezahlung bei öffentlichen Darbietungen

Die Prüfung, inwieweit die Bezahlung mit den Ensembleorganisationen zusammenhängt, läßt drei typische Gruppen erkennen (Graphik 5):

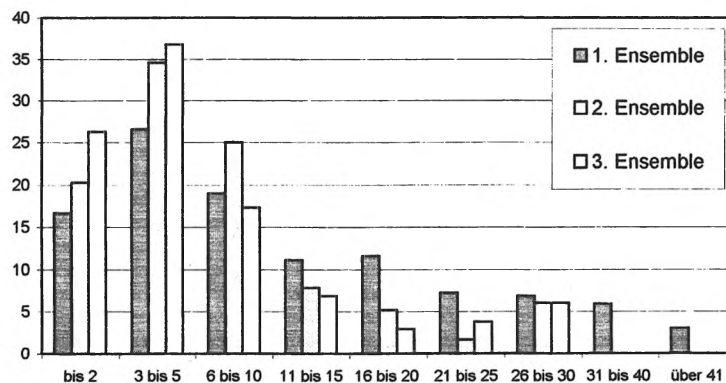
- Ensembles, die in Organisationsstrukturen von Kirchengemeinden, Schulen, Musikschulen und Universitäten eingebunden sind, können als eine Gruppe zusammengefaßt werden. Sie treten selten gegen Bezahlung in der Öffentlichkeit auf.
- Eine weitere Gruppe bilden regional und überregional vereinsgebundene Ensembles. Sie bestreiten öffentliche Auftritte häufiger gegen Bezahlung.
- Ensembles mit informellen Organisationsstrukturen treten am häufigsten gegen Bezahlung auf. Im gegebenen Zusammenhang sind sie als eigene Gruppe zu betrachten.



Graphik 5: Summierte Verteilung der Ensembleorganisationen und der Bezahlung bei Auftritten in der Öffentlichkeit (%)

Häufige öffentliche Auftritte in ortsgebundenen oder regionalen/überregionalen Szenen und Veranstaltungen binden Publikum, so daß mit weiteren Auftritten der Ensembles der Bekanntheitsgrad und die Beliebtheit beim Publikum zunimmt. Der Bekanntheitsgrad von Ensembles trägt nicht uner-

hebt sich im Umfeld dazu, daß Jugendliche das Instrumentalspiel beginnen bzw. in Ensembles eintreten oder Ensembles gründen. Mit der Zunahme der Ensembleauftritte erfolgt gleichzeitig eine Bereicherung des Musiklebens in Gemeinden und Regionen, was wiederum Einfluß auf behördliche kulturelle Maßnahmen und/oder spezifische musikpolitische Entscheidungen haben kann. In den jeweiligen drei Ensembles liegen die häufigsten Auftritte zwischen drei bis fünf mal pro Jahr und nehmen dann stetig ab (Graphik 6).



Graphik 6: Durchschnittliche Anzahl der Auftritte pro Jahr (%)

Die Verteilung der Auftritte pro Jahr nach den Ensemblearten ergibt fünf Gruppen. Zur differenzierten Beschreibung wurden neben der Anzahl der Auftritte pro Jahr auch die praktizierten Musikarten und die Orte/Arten der Darbietungen als Kontrollvariablen berücksichtigt.

- Kammermusikensembles, Sinfonie-/Kammerorchester, Chor und Holzbläserensembles sind aufgrund der Anzahl der Auftritte pro Jahr als eine Gruppe zu sehen. Die Darbietung von klassischer Musik in diesen Ensembles beschränkt sich auf relativ wenige jährliche Auftritte. Konzertveranstaltungen in Städten, Kirchenkonzerte und musikalische Begleitung bei festlichen Anlässen auch in Kleinstädten bzw. Großgemeinden sind charakteristisch für die Auftritte in der Öffentlichkeit.
- In einer weiteren Gruppe sind Jazzformationen und Rock-/Popbands zusammengefaßt. Die Mehrheit der Ensembles tritt bis zu zehn mal pro Jahr auf; nur wenige Ensembles haben mehr als 15 Auftritte pro Jahr (15%). Popbands und Bigbands, als spezielle Formation von Musikvereinen, treten vorwiegend bei Festen in ländlichen Regionen und zum Teil in Kleinstädten auf. Bevorzugte Auftrittsorte von Jazzformationen sind Städte, in Kleinstädten treten in der

Regel nur solche Formationen auf, die Oldtime-Jazz spielen. Bei Rockgruppen ist kein regionaler Schwerpunkt hinsichtlich ihrer Auftritte zu erkennen.

- Blasensembles und Blechblasensembles treten am häufigsten 16 bis 20 mal pro Jahr auf, wenige Ensembles auch öfter; sie bilden eine weitere Gruppe. Die Gestaltung von Umzügen bei Festen und Feiern in ländlichen Gemeinden und Kleinstädten ist für Blasensembles typisch. Blasensembles und Blechblasensembles veranstalten aber auch Konzerte und Platzkonzerte; Kirchenmusik spielen vorwiegend Blechblasensembles (Posaunenchor). Eine kleine Gruppe von Blechblasensembles spielt in Konzerten klassische Musik.
- Die Zupf-/Akkordeonorchester werden als eine Gruppe betrachtet. Sie weisen zwei Schwerpunkte in der Anzahl der Auftritte pro Jahr auf. Über die Hälfte der Ensembles tritt 3 bis 10 mal im Jahr auf, knapp ein Drittel hat 16 und mehr Auftritte pro Jahr. Diese Schwerpunktsetzungen in der Auftrittszahl pro Jahr erklären sich bei weiterer Prüfung dadurch, daß Ensembles mit weniger Auftritten klassische Musik in Konzerten spielen, während häufigere Auftritte dazu dienen, Feste und Feiern mit Volksmusik und Unterhaltungsmusik zu gestalten.
- Auf Grund der häufigsten Auftritte pro Jahr und der speziellen Unterhaltungsform bilden Tanzkapellen eine eigene Gruppe. Dabei ist zu beobachten, daß eine Hälfte den Schwerpunkt bei 6 bis 20 Auftritten pro Jahr hat (50,1%). Die übrigen Tanzkapellen spielen über 21 mal und mehr pro Jahr zum Tanz auf.⁴

Zusammenfassung

Die in die Analyse einbezogenen Merkmale, deren Operationalisierung sich an den objektiven Realitäten des Musiklebens und nicht an subjektiven Befindlichkeiten und Einstellungen der Amateurmusiker orientiert, liefern nicht nur Details über das Musikleben in Mittel- und Nordhessen, sondern geben Einblicke in Zusammenhänge regionaler Musikkultur.

Auf Grund der Vielfalt und Anzahl öffentlichen Musizierens der Amateurmusiker stellt sich die Frage, ob zur differenzierten Betrachtung des Musiklebens die herkömmliche Definition von Teilöffentlichkeit für nicht-professionelle Musikausübung zutrifft. Als Abgrenzung von Öffentlichkeit und Teilöffentlichkeit

⁴ Zur Arbeitsweise einer Tanzkapelle vgl. Heister 1994.

im Musikleben nur die volle berufliche Anstellung in einem vom öffentlichen Kulturbetrieb bezahlten Ensemble als Kriterium zu Grunde zu legen, erscheint bei der Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten des Musiklebens zu einseitig. In Großstädten mit ständigen Einrichtungen unterschiedlicher Ensembles (z.B. Oper, Konzert, Rundfunk) mag eine Trennung des Musiklebens in Öffentlichkeit und Teilöffentlichkeit einen Sinn ergeben, zumal Ensembles der öffentlichen Einrichtungen verpflichtet sind, kontinuierlich die Öffentlichkeit mit musikalischen Produktionen/Reproduktionen zu versorgen und damit die Finanzierung aus öffentlichen Budgets einzulösen. Institutionelle Gebundenheit, ökonomische Verflechtung mit der organisierten Kulturindustrie sowie regelmäßige Darbietungen dieser Ensembles können als wesentliche Merkmale der Abgrenzung gegenüber solchen Ensembles in Großstädten gelten, die nur gelegentlich auftreten und als Teilöffentlichkeit des Musiklebens angesehen werden. Ein Großteil der Mitglieder dieser Ensembles rekrutiert sich aus nicht-professionellen bzw. semi-professionellen Musikern der Rock- und Jazzszene.⁵

Die aus dem konzentrierten Musikleben urbaner Zentren abgeleiteten Konstrukte „Öffentlichkeit“ und „Teilöffentlichkeit“ einfach auf Städte mittlerer Größenordnung, Kleinstädte oder sogar auf ländliche Regionen zu übertragen, läßt kein korrektes Bild über Musikleben entstehen und berücksichtigt nicht Unterschiede regionaler Bedingungen und Gegebenheiten. In Regionen außerhalb der Großstädte fehlen typische Charakteristika, die Öffentlichkeit nach Kriterien des Musiklebens in Großstädten definieren. Abseits der Großstädte fehlen in der Regel professionell engagierte Ensembles. Hier bilden Amateurmusiker die Basis musikkultureller Darbietungen.

Amateurmusiker konstituieren außerhalb der Großstädte Rock-, Pop- und Jazzszenen. Fluktuationen in den Bands und rege Auftritte halten die Szenen auch in ländlichen Regionen in Bewegung. Vielseitige weitere Ensemblebesetzungen mit unterschiedlich praktizierten Musikarten und Produktionen bereichern das Musikleben, und dies nicht nur in Städten mittlerer Größenordnung. Eine bisherige nur den ländlichen Gemeinden zugeschriebene Ausübung von Volksmusik und unterschiedlichen Arten von Blasmusik kann nicht mehr als typisch gelten. Auf dem Lande geben ortsansässige Kammermusikgruppen Konzerte und Rock-/Popgruppen formieren sich zunehmend in ländlichen Regionen und organisieren dort ihre Auftritte.⁶

⁵ Zum Musikleben in Großstädten vgl. Bargstedt/Klenk 1987; White 1987; Finnegan 1989; Reimers 1996; Kulturrat Köln 1997.

⁶ Beobachtungen zeigen, daß das Musikleben in ländlichen Regionen hinsichtlich der Vielfalt praktizierter Musikarten zunimmt. Erklären läßt sich dies mit der steigenden Mobilität. Wohnen in Landgemeinden in der Nähe von Städten bedeutet, spezifische musikkulturelle Angebote der Städte in Anspruch zu nehmen, für eigene musikalische Interessen zu nutzen

Nicht-professionelle Ensembleaktivitäten als nur einen marginalen Teil und quasi als eine ergänzende Nebenfunktion im musikkulturellen Betrieb hinzustellen, wird durch die Tatsache widerlegt, daß ohne Darbietungen dieser Ensembles in manchen Regionen überhaupt keine musikkulturelle Öffentlichkeit existieren würde.

Eine Zunahme der Bedeutung von Ensembleaktivitäten außerhalb der Großstädte ist auch darin zu beobachten, daß in letzter Zeit sich die Vielseitigkeit nicht-professioneller Musikausübung in Werbebroschüren von Kommunen kundtut. Immer häufiger werden ortsansässige nicht-professionelle Ensembles und deren Darbietungen als besonderes öffentliches Ereignis hingestellt und mit ihnen für Fremdenverkehr geworben oder die Attraktivität von Institutionen und Vereinen durch bestehende Ensembles hervorgehoben.⁷

Musikalische Öffentlichkeit außerhalb von Großstädten und urbanen Zentren wird durch die Aktivitäten der Amateurmusiker geschaffen, mit welchen Ensemblebesetzungen, Darbietungsformen und praktizierten Musikarten dies auch immer geschieht. Eine solche nach außen sich darstellende Einheit musikalischer Öffentlichkeit wird aber durch die finanzielle Zuwendung öffentlicher Gelder wieder aufgehoben. Kulturförderung ist im Artikel 62 der Verfassung des Landes Hessen festgelegt (Hauschild & Mattner-Stellmann 1991, S. 265). Das Prinzip der Verteilung öffentlicher Gelder ist jedoch immer noch zugunsten von Ensembles gewichtet, die formelle Organisationsstrukturen aufweisen. Hier gilt es, Kultur-/Jugendämter sowie Bildungseinrichtungen auf die Vielfalt der Ensembleaktivitäten in der Region aufmerksam zu machen und das Bewußtsein für das real existierende Musikleben zu wecken. Dies trifft im besonderen auf Ensembles zu, die populäre Musik spielen (Zickenheiner 1988, S. 28). Kulturpolitik und die Verteilung von Geldern sind überwiegend eine kommunale Aufgabe, denn im Schnitt müssen die Gemeinden rund 60% der Beträge selbst aufbringen. In Städten und Großstädten werden aufgrund der starren Haushaltsvorschriften über 90% der dafür zur Verfügung stehenden Mittel für den Erhalt der traditionellen öffentlichen Kulturinstitutionen ausgegeben (Theater, Oper, Bibliotheken, Museen; Köhler 1991, S. 31ff.).

und Ensembles beizutreten bzw. zu gründen. Des weiteren wird dies gefördert, indem Instrumentallehrer aus Städten das Unterrichtsangebot in ländlichen Regionen verbessern.

⁷ Ensembleaktivitäten von Amateurmusikern rücken immer mehr in das öffentliche Interesse. Kulturämter von Landkreisen erstellen Kulturrahmenpläne, in denen u.a. die Aktivitäten und Angebote von Ensembles erfaßt und Kontaktadressen für weitere Interessierte bereitgestellt werden. Beklagt wird, daß Rock-/Popgruppen sowie Jazzformationen, die nicht traditionellen Jazz spielen, sich weitgehend durch Enthaltung der Angaben einer Registrierung entziehen.

Förderungen des öffentlichen Musiklebens verlaufen in gesellschaftlich eingefahrenen Bahnen (Brüse 1988). Auf Grund der Organisation und Gruppenstrukturen sind Mitglieder von Ensembles in Vereinen, Institutionen und Kirchengemeinden eng mit kommunalen Einrichtungen, politischen Behörden und politischen Parteien verbunden. Lokalkulturelle Verbindungen „werden wesentlich auf der Schiene von Organisationsmitgliedschaften hergestellt“ (Lipp 1984). Damit haben sie eher Zugang zum Verteilungsmechanismus öffentlicher Gelder als Ensemblemitglieder informeller Ensembles (Janssen & Vogel 1991). Hinzu kommt, daß in dem Vereinsförderungsgesetz, das am 1. Januar 1990 in Kraft trat, eine Verbesserung der Steuerbegünstigung für Ensembles festgelegt wurde, die in formellen Gruppierungen organisiert sind (Steinweg 1989). Obwohl nur ca. ein Drittel der Ensembles unserer Stichprobe in formellen Gruppierungen organisiert ist, erhalten sie am häufigsten Gelder aus öffentlicher Förderung. Hier gilt es, daß Amateurmusiker der Rock/Pop- und Jazzszene ihre von Freiheit und Individualismus geprägte Mentalität zugunsten einer positiven Einstellung gegenüber Fördermaßnahmen ändern, um auf bürokratische Verfahrensweisen von kommunalen/regionalen Kulturbehörden einzugehen, eigene Interessen anzumelden und sich in das Verteilungsnetz öffentlicher Gelder einzuklinken. Nur so wird Kulturpolitik auch Anstöße von denjenigen bekommen, die in hohem Maße öffentliches Musikleben gestalten.⁸

Finanzielle Verteilung und sonstige Fördermaßnahmen kämen somit allen Ensembles zugute, die mit ihren Aktivitäten das Musikleben bereichern.

Die Analyse weniger Merkmale belegt Zusammenhänge des öffentlichen Musiklebens, die durch alleinige Darstellung von Häufigkeiten, wie sie z.B. im Musik-Almanach, hg. vom Deutschen Musikrat, nicht offensichtlich werden. Pluralität von Musikleben in allen Facetten läßt sich unserer Meinung nach zunächst nur über regional begrenzte Untersuchungen erfassen. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, die in der theoretischen Fundierung von Pape 1997 dargestellten Ebenen musikalischer Sozialisation auf ihre Bedeutung zu prüfen. Eine gute Orientierung für Forschungspläne musikalischer Sozialisation bieten die von Bargel u.a. 1981 nach sozialen und räumlichen (geographischen) Bedingungen abgeleiteten Soziotope zur Bestimmung sozialisationsrelevanter Areale. In diesem Zusammenhang sind auch Untersuchungen von Lipp über Ortskultur zu sehen, in denen Handlungsfaktoren in lokalkulturellen Bezügen aufgezeigt sind (Lipp 1987).

Auf diese Weise kann es gelingen, bisherige stereotype Zuordnungen genrespezifischer Ensemblepraxis in Regionen und Städten zu hinterfragen, Organisa-

⁸ Zu spezifischen Aspekten der Rockförderung vgl. die Untersuchung von Niketta & Volke 1994, S.133ff.

tionsstrukturen in der kulturpolitischen Verzahnung aufzuzeigen und die Eigendynamik von Ensembleaktivitäten für die Bedeutung regionaler musikkultureller Gegebenheiten zu ermitteln. Musikbezogene Ortskultur manifestiert sich nicht nur in offiziellen sozialen Trägerschichten wie Institutionen und Organisationen, sondern auch in inoffiziellen Gruppierungen, die nicht selten außergewöhnliche Akzente in der ortsgebundenen Musikkultur setzen und ein geschichtlich gewachsenes Bedingungsraaster offiziellen Musiklebens aufbrechen. Unsere Untersuchung, zum größten Teil mit anderer Schwerpunktsetzung konzipiert, kann hier nur einen kleinen Beitrag leisten.

Literatur

- Aicher, J. (1987): Da läuft was. Einblicke in Rockszenen der oberschwäbischen Provinz. Ravensburg: Direkt Verlag
- Bargel, T., Fauser, R. & Mundt, J.W. (1981): Soziale und räumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern verschiedener Soziotope. Ergebnisse einer Befragung von Eltern in Landgemeinden und Stadtvierteln Nordhessens. In: Walter, H. (Hg.) (1981): Region und Sozialisation. Bd. I. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann, S. 186-260
- Bargstedt, P. & Klenk, I. (1987): Musik zwischen Wirtschaft, Medien und Kultur. In der Reihe: Hoffman-Riehm, W. (Hg.) (1987): Projekt Medienplatz Hamburg. Bd. 6. Baden-Baden/Hamburg: Nomos Verlagsgesellschaft
- Brüse, F. (1988): Kulturpolitik auf neuen Wegen. Tendenzen, Projekte, Zielgruppen. Köln: Kohlhammer
- Clemens, M. (1983): Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern. In: Klüppelholz, W. (Hg.) (1983): Musikalische Teilkulturen. (=Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung. Bd. 4) Laaber: Laaber-Verlag, S. 108-143
- Deutscher Musikrat (Hg.) (1986): Musik-Almanach 1986/87. Musikleben in der Bundesrepublik Deutschland. Für den Deutschen Musikrat hg. von A. Eckhardt, R. Jacoby & E. Rohlf. Kassel: Bärenreiter
- Ebbecke, K. & Lüscher, P. (1987): Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Befragung Dortmunder Musiker. Stuttgart
- Finnegan, R. (1989): The hidden musicians: Music-making in an English town. Cambridge: Univ. Press

- Finscher, L. (Hg.) (1989): Die Musik des 15. und 16. Jahrhunderts. Neues Handbuch der Musikwissenschaft Bd. 3, Teil 1. Hg. v. Carl Dahlhaus. Laaber: Laaber-Verlag
- Frevel, B. (1993): Funktion und Wirkung von Laienmusikvereinen in kommunalen Systemen. Zur sozialen, kulturellen und politischen Bedeutung einer Sparte lokaler Freizeitvereine. München: Minerva
- Hauschild, R. & Mattner-Stellmann, H. (1991): Möglichkeiten der Kulturarbeit in ländlichen Gemeinden. In: Pappermann, E., Mombauer, P.M. & Blank, J.-Th. (Hg.) (1991): Kulturarbeit in der kommunalen Praxis. Köln: Deutscher Gemeinde-Verlag - Kohlhammer, S. 265-273
- Heister, H.W. (1994): „Volkstümliche Musik“ zwischen Kommerz, Brauchtum und Politik. In: Rösing, H. (Hg.) (1994): Musik der Skinheads und ein Gegenpart. Die „Heile Welt“ der volkstümlichen Musik. (=Beiträge zur Populärmusikforschung 13) Baden-Baden: CODA, S. 25-45
- Janssen, H. & Vogel, H.-J. (1991): Förderung von kulturellen Vereinen und Vereinigungen. In: Pappermann, E., Mombauer, P.M. & Blank, J.-Th. (Hg.) (1991): Kulturarbeit in der kommunalen Praxis. Köln: Deutscher Gemeinde-Verlag - Kohlhammer, S. 194-204
- Jost, E. (1978): Musikleben. In: Gieseler, W. (Hg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München: Fink, S.221ff.
- Kaden, W. (1974): Ziele und Aufgaben des Laienmusizierens. In: Arbeiterklasse und Musik. Theoretische Positionen in der deutschen Arbeiterklasse zur Musikkultur vor 1945. Berlin (DDR), S.51-65
- Köhler, F.-H. (1991): Kulturstatistik. In: Pappermann, E., Mombauer, P.M. & Blank, J.-Th. (Hg.) (1991): Kulturarbeit in der kommunalen Praxis. Köln: Deutscher Gemeinde Verlag - Kohlhammer, S. 31-42
- Kulturamt Köln/Musikreferat (Hg.) (1997): Freie Musik in Köln. Daten - Fakten - Hintergründe. Ausgabe 1997/98. Köln: Dohr
- Lipp, W. (1984): Ortskultur. Ergebnisse aus einem Forschungsbericht. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 9 (1984); H. 1+2, S. 191-197
- Lipp, W. (1987): Kulturtypen, Kulturcharaktere. Zur Einführung. In: ders. (Hg.) (1987): Kulturtypen, Kulturcharaktere. Träger, Mittler und Stifter von Kultur. (=Schriften zur Kultursoziologie, Bd. 7) Berlin: Reimer, S. 7-22
- Niketta, R. & Volke, E. (1993): Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte. (=Kulturhandbücher NRW, Bd. 5, hg. v. Sekretariat für gemeinsame Kulturarbeit in Nordrhein-Westfalen)
- Pape, W. (1997): Perspektiven musikalischer Sozialisation im Zusammenhang mit der Entwicklung eines neuen Modells musikalischer Sozialisation. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 18) Essen
- Pinthus, G. (1932): Das Konzertleben in Deutschland. Ein Abriss seiner Entwicklung bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Leipzig/Strassburg/Zürich: Heitz & Co

- Reimers, A. (1996): Laienmusizieren in Köln. Köln: Concerto
- Rösing, H. (1988): Urbane Musikszene - Beispiel Kassel. In: Jost, E. (Hg.) (1988): Musikszene heute. (=Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 29) Mainz: Schott, S. 63 ff.
- Schäfers, B. (Hg.) (1980): Einführung in die Gruppensoziologie. Heidelberg: UTB Bd. 996
- Schwab, H.W. (1978): Musik und Industrie. Beiträge zur Entwicklung der Werkschöre und Werksorchester. Regensburg: Bosse
- Schwörer, W. (1988): Jazzszene Frankfurt. Eine musiksoziologische Untersuchung zur Situation anfangs der achtziger Jahre. Mainz: Schott
- Sowa, G. (1973): Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland. Regensburg: Bosse
- Steinweg, W. (1989): Die Steuerbegünstigung gemeinnütziger Körperschaften im Musikbereich unter Berücksichtigung des Gesetzes zur Verbesserung und Vereinfachung der Vereinsbesteuerung (Vereinsförderungsgesetz). In: Musikforum. Referate und Informationen des Deutschen Musikrates 25 (1989), H. 1, S. 8-16
- Suppan, W. (1983): Blasmusik in Baden. Geschichte und Gegenwart einer traditionsreichen Blasmusiklandschaft. Freiburg-Tiengen: Schulz
- White, A.L. (1987): A professional jazz group. In: ders. (Hg.) (1987): Lost in Music. Culture, Style and the Musical Event. London/New York: Routledge & Kegan Paul, S. 191-219
- Zickenheiner, O. (1988): Förderung im Populärmusikbereich: Zur Aufgabenstellung und Arbeit der Fachkommission Populärmusik des Deutschen Musikrates. In: Deutscher Musikrat (Hg.) (1989): Zur Förderung im Populärmusikbereich. Materialsammlung. Bonn, S. 3-6

Dr. Dietmar Pickert
 Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik
 Karl-Glöckner-Str. 21 D
 35394 Giessen
 e-mail: Dietmar.Pickert@Musik.Uni-Giessen.de

GÜNTER KLEINEN

Am Mozart-Adagio scheiden sich die Geister

Zu Auswirkungen des sozialen Lernens auf Wahrnehmung und Erleben

1. Wissenschaftlicher Diskussionsstand und methodologische Vorüberlegungen

Der Studie liegt die Hypothese einer Analogie zwischen Wahrnehmungsprozessen und der Art, wie wir unsere inneren musikalischen Erfahrungen in Worte fassen, zugrunde. Eine derartige Annahme impliziert, daß zentrale Einsichten über die musikalische Wahrnehmung und das musikalische Erleben über die Sprache gewonnen werden können. Robert Huskell sieht metaphorische Transformationen als Grundlage für den Zusammenhang zwischen Kognitionen und symbolischen Strukturen an (Huskell 1987).

Entsprechend der jüngeren Diskussion in der sprachlichen Linguistik geht es im Kern um die Herausbildung von sprachlichen Metaphern im Zusammenhang mit der Musikwahrnehmung. Hierzu liegen Untersuchungen vor, die bei der Entwicklung der Metaphorik einen charakteristischen bottom-up-Prozeß festgestellt haben: Unser Denken operiert mit Metaphern und allgemeinen Vorstellungsschemata und läßt sich letztenendes auf körperliche Erfahrungen zurückführen (vgl. Abbildung 1, Kleinen 1997).

Der experimentelle Zugriff auf musikalische Wahrnehmung und musikalisches Erleben steht in hohem Grad unter methodischen Zweifeln. Denn gerade für derartige ästhetische Erfahrungen sehen viele Richtungen der Erkenntnisphilosophie vom philosophischen Existentialismus über die Phänomenologie bis hin zum anthropologisch begründeten Strukturalismus eine gewisse Spontaneität und Unmittelbarkeit vor. Diese stehen aber in unmittelbarem Widerspruch zu den meisten experimentellen Verfahren, speziell, wenn diese stark behavioristisch orientiert sind.

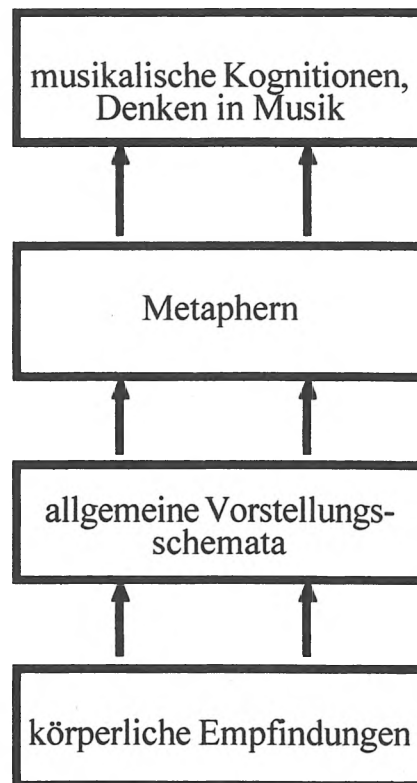


Abbildung 1: Schematische Darstellung des bottom-up-Prozesses, wie er für die musikalische Wahrnehmung charakteristisch ist

Eine Verständnisbrücke eröffnet sich methodologisch durch das qualitative Experiment, das die sprachlichen Prozesse zur Gewinnung von Erkenntnissen auslotet (vgl. Kleinen 1994). Wissenschaftstheoretisch gehört ein solches qualitatives Experiment (zur Definition siehe Kleining 1994, S. 148 ff.) in die Diskussion um Reichweite und Methodik (oder auch Blindheit und methodische Enge) der Kognitionspsychologie. Es bezieht eindeutig Position, weil es, allgemein gesprochen, die Möglichkeiten nutzt, mit Hilfe des Mittels der Sprache die *Black box* des Behaviorismus zu erkunden und Aussagen auch über die musikalische Wahrnehmung zu treffen. Die inneren Erfahrungen, um die es geht, entspringen, um das Bild der *Black box* aufzugreifen, zweifellos einer *Intelligent box* (vgl. Eisner 1996, Reimer 1996).

2. Experiment mit vier Musikbeispielen unterschiedlicher Vertrautheit

An einem derartigen qualitativen Experimentpartizipierten insgesamt 118 junge Leute aus sieben Bremer Schulzentren der Sekundarstufe II und eine Gruppe von Studierenden der Universität. Es wurden freie sprachliche Äußerungen zu vier Musikstücken eingeholt, die nach dem Grad unterschiedlicher Vertrautheit ausgesucht waren und - zur Vermeidung von Effekten der Reihenfolge - in variiertem Reihenfolge über Lautsprecher dargeboten wurden.

3. Textauswertung

Unter dem unmittelbaren Eindruck erklingender Musik wurden von den Probanden Texte notiert. Die Auswertung erfolgte in mehreren Schritten:

1. Hermeneutische Interpretation ausgewählter Texte zum Mozart-Beispiel im Hinblick auf die Themenstellung („wie einheitlich, wie widersprüchlich wird die ästhetische und emotionale Erfahrung dieser Musik beschrieben?“);
2. Übersetzung sämtlicher Texte in Kategorienfolgen anhand einer mehrfach revidierten Kategorien- oder Merkmalsliste);
3. Berechnung der Zusammenhänge zwischen den Kategorien. Da es sich um ja-nein-Merkmale (Nominalskalen) handelt, können statistisch nur Kontingenzkoeffizienten berechnet werden;
4. Übertragung der statistisch bedeutsamen Koeffizienten in eine Grafik;
5. Interpretation der Zusammenhänge.

In der hermeneutischen Interpretation stößt man auf eine große, in sich kontrastreiche Breite der Aussagen, wie die folgende Gegenüberstellung erkennen läßt.

| | |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <i>Ich möchte am liebsten auch so toll Klavier spielen können</i> | <i>Klassik der langweiligen Sorte, ich werde schläfrig</i> |
| <i>schöne Musik</i> | <i>sanft, doch hart</i> |
| <i>entspannen und genießen</i> | <i>Klassik, Kettensäge, Klimpern</i> |
| <i>Wärme, entspannt, macht fröhlich</i> | <i>sentimental, ein bißchen trist</i> |

| | |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <i>Harmonie</i> | <i>keine Gefühle</i> |
| <i>sagt mir zu, so eine Musik höre ich oft</i> | <i>langweilig, eintönig</i> |
| <i>regt zum Nachdenken an</i> | <i>wiederholt sich öfters, geringer Ausdruck, Desinteresse</i> |

- ◆ Daran läßt sich ablesen, daß der Musikunterricht in der gymnasialen Oberstufe keineswegs mehr von einem einheitlichen Bildungshintergrund ausgehen kann. Zu unterschiedlich sind die individuellen Wertungen, unter denen die Musik, hier am Beispiel des langsamen Satzes einer Mozart-Klaviersonate, wahrgenommen wird.
- ◆ Die formalisierte Inhaltsanalyse fächert die in Abbildung 1 gezeigten, hierarchisch angeordneten strukturellen Bereiche weiter aus. Bei den „gedanklichen Kategorien“ kann man unterscheiden: die ästhetische Bewertung, die Etikettierung nach Bekanntheit, die Zuordnung zu einer Epoche, einem Genre oder einem Komponisten bzw. einer Musikergruppe, die Interpretation einer musikalischen Botschaft, Angabe von Elementen und Strukturen der Musik, des biographischen Zusammenhangs, der Alltagserfahrungen.
- ◆ Der Bereich der sprachlichen Metaphern untergliedert sich nach Assoziationen, Emotionen, Raum und Zeit.
- ◆ Zum Bereich der allgemeinen Vorstellungsschemata gehören Behälter/Körper/Gegenstand, Gebäude/Architektur/Landschaft, Resonanz, Balance, Strömen, Schweben, Anziehen/Abstoßen sowie die diversen Wirkungen, die der Musik zugeschrieben werden: gute Laune, Träumen, Konzentration, Nachdenken; Entspannung, Ruhe oder Unruhe, Beklemmung, Aktivierung.
- ◆ Der Bereich der körperlichen Empfindungen schließlich ist nach dem Tastsinn und den anderen Sinnesgebieten sowie den Organ- und ganzheitlichen Körperempfindungen untergliedert.

4. Ergebnisse

Eine Inhaltsanalyse der Texte (vgl. Flick 1995) führt neben den Einzelbefunden erstens zu einem detailliert beschreibbaren System an inhaltlichen Kategorien, das von den jungen Leuten für ihre subjektiven Erfahrungen mit Musik herangezogen wird, und zweitens (durch eine Kontingenzanalyse) zu den auch stati-

stisch fixierbaren inneren Zusammenhängen des metaphorischen Prozesses, der zwischen körperlichen Empfindungen, den allgemeinen Vorstellungsschemata, den sprachlichen Metaphern und dem Denken in Musik abläuft (Kleinen 1998).

Die empirisch gestützten Resultate zeigen erstens, daß in der musikalischen Wahrnehmung charakteristische bottom-up-Prozesse ablaufen - die Körpersphäre ist der Auslöser für die emotionale und mentale Verarbeitung; und zweitens, daß der biographische und soziale Hintergrund Wahrnehmung und Erleben bestimmen und sogar, wie im Fall des Mozartbeispiels, polarisieren kann. Diese Polarisierung wirkt sich massiv auf Erlebnisqualität und Bewertung der Musik aus.

Im einzelnen ist festzuhalten, daß unter den vier Musiken beim Mozartstück, dieses Beispiel mag exemplarisch für Musik der Klassiksphäre stehen, die Kategorie des **konzentrierten Zuhörens** besonders akzentuiert wird.

| <i>Kategorien</i> | <i>gefällt/ mißfällt</i> | <i>vertraut/ fremd</i> | <i>Konzentra- tion/Ent- spannung</i> | <i>Tastsinn/ Körper als ganzes</i> | <i>gute Laune</i> |
|-------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|
| Beatles | 60/11 | 101/0 | 2/19 | 12/80 | 44 |
| Chin. Folklore | 70/8 | 55/52 | 14/52 | 21/64 | 12 |
| Mozart | 49/28 | 87/5 | 40/65 | 21/69 | 6 |
| Tan Dun | 13/69 | 24/68 | 9/4 | 20/72 | 1 |

Tabelle 1: Häufigkeiten ausgewählter Kategorien nach Musikbeispielen

Schließlich zeichnete sich der Trend ab, daß, wenn man die Studenten einbezieht, offenkundig mit zunehmender Sophistikation immer differenziertere Urteile abgegeben werden, auch in dem Sinne, daß Ambivalenzen artikuliert werden.

In meiner Dissertation aus dem Jahr 1968 über „Experimentelle Studien zum musikalischen Ausdruck“ wurde ein statistisch signifikanter, also in diesem Sinne gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen gefundenen Ausdrucksqualitäten und Merkmalen der musikalischen Struktur nachgewiesen. Freilich wurde damals eine Homogenität der Stichprobe und der allgemeinen kulturellen Rahmenbedingungen vorausgesetzt, wie sie heute längst nicht mehr gegeben sind.

Der affektive Ausdruck, der sich in Ausdrucksqualitäten wie **ernst** und **heiter** (von ästhetisch wertenden Urteilen ganz zu schweigen) niederschlägt, wird stärker aus den individuellen musikalischen Lebenswelten als aus der Struktur der Musik bestimmt. Noch extremer wird die Situation beim Schritt über die Schranken der eigenen Kultur hinaus, wie z.B. im Verhältnis des Westens zu Asien. Da kann sich der Ausdruck aufgrund völlig differierender kultureller Bezugssysteme zuweilen ins Gegenteil verkehrt werden (vgl. ein Rezeptionsexperiment mit chinesischen und deutschen Studierenden, über das ich anderenorts berichtet habe, siehe Kleinen 1997a).

Ein besonderes Interesse verdient die Kategorie der musikalischen Elemente und Strukturen, weil sie häufig in den Mittelpunkt des Musikunterrichts gestellt wird. Gleichwohl zeigt sich, daß diese Kategorie nahezu ohne jegliche Relevanz für Wahrnehmung, Erlebnis und Interpretation der Musik ist. Dagegen weist die Stilzuordnung in einigen Kategorien signifikante Assoziationen auf (insbesondere zu Alltagserfahrungen, Botschaft, Berührung und zum bottom-up-Prozeß).

| <i>Kategorien</i> | <i>Contingency Coefficient</i> | <i>Approximate Significance</i> |
|-----------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Elemente u. Strukturen/Biographie | .06688 | .14635 |
| Elemente u. Strukturen/Alltagserfahrung | .04030 | .38091 |
| Elemente u. Strukturen/Botschaft | .06131 | .18205 |
| Elemente u. Strukturen/Assoziationen | .03754 | .41446 |
| Elemente u. Strukturen/Emotionen | .02903 | .52812 |
| Elemente u. Strukturen/bottom-up | .07718 | .09259 |
| Elemente u. Strukturen/Körper | .00433 | .92513 |
| Elemente u. Strukturen/Berührung | .00012 | .99792 |
| Elemente u. Strukturen/Aktivierung | .00930 | .83989 |
| Elemente u. Strukturen/Unruhe | .01478 | .74810 |
| Elemente u. Strukturen/Entspannung | .01967 | .66907 |
| Elemente u. Strukturen/Konzentration | .04546 | .32280 |
| Elemente u. Strukturen/Träumen | .03398 | .46012 |
| Elemente u. Strukturen/Vergnügen | .00930 | .83989 |

| | | |
|---------------------------------------|---------------|---------------|
| Stilzuordnung/Alltagserfahrung | .14581 | .00594 |
| Stilzuordnung/Biographie | .09945 | .09468 |
| Stilzuordnung/Botschaft | .14203 | .00776 |
| Stilzuordnung/Assoziationen | .04723 | .59003 |
| Stilzuordnung/Emotionen | .06975 | .31540 |
| Stilzuordnung/Berührung | .10943 | .05725 |
| Stilzuordnung/Körper | .08429 | .18473 |
| Stilzuordnung/bottom-up | .09553 | .11377 |
| Stilzuordnung/Aktivierung | .04528 | .61579 |
| Stilzuordnung/Konzentration | .02666 | .84548 |
| Stilzuordnung/Träumen | .06472 | .37053 |
| Stilzuordnung/Unruhe | .06193 | .40304 |
| Stilzuordnung/Entspannung | .02991 | .80954 |
| Stilzuordnung/Vergnügen | .03398 | .76122 |

Tabelle 2: Kontingenzen der Kategorien musikalische Elemente/Strukturen und Stilzuordnung zu den übrigen Kategorien

6. Ausblick

Der hier beschrittene methodische Weg ist von der musikpädagogischen Grundlagenforschung bislang wenig beachtet worden. Er liefert eine empirisch fundierte Argumentationshilfe in den Überlegungen zu den Zielen, Inhalten und zur eingesetzten Methodik des Musikunterrichts, zumal nicht nur Voraussetzungen, sondern auch Auswirkungen des Unterrichts zutage treten.

Hinsichtlich des Verfahrens des Polaritätsprofils habe ich meine Skepsis inzwischen hinreichend artikuliert. Ihr Einsatz mag bei der Untersuchung und Erörterung musikalischer Stereotype legitim sein (vgl. Kleinen 1994, S. 67). Die Anwendung qualitativer Verfahren läßt Forschung und Unterricht wieder näher aneinander heranrücken.

7. Sieben Thesen zur Diskussion

1. Ausgangspunkt ist die Grundannahme einer Analogie zwischen Wahrnehmungsprozessen und Sprachfindung: An der Bildung sprachlicher Metaphern kann man die Genese der inneren Erfahrung „Musik“ ablesen. Die Metaphern dürfen daher nicht länger nur als rhetorisch wirksame Ornamente angesehen werden, sie können genutzt werden als Erkenntnismittel zur musikalischen Wahrnehmung.
2. Angesichts der labyrinthischen Durchdringung unseres alltäglichen Lebens mit musikbesetzten Medienwelten und angesichts der immer stärker von den Individuen bestimmten ästhetischen Auswahlprozesse haben wir längst die Übersicht verloren, was denn wirklich vor sich geht. Die Zahl konkurrierender Sozialisationsagenten wächst beständig, die inhaltliche Geschlossenheit pädagogischer Handlungsweisen ist längst einem chaotischen Durcheinander gewichen. Während in den 70er Jahren eine Sozialisationstheorie allgemeine Geltung beanspruchen konnte, nach der die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht auch für die musikalische Sozialisation und Erziehung maßgeblich war - noch Pierre Bourdieu vertritt diese Überzeugung -, hat sich der Fokus in den letzten Jahren in Richtung einer Ästhetisierung des Alltags und der Geltung der von Gerhard Schulze beschriebenen alltagsästhetischen Schemata verschoben. Die soziale Differenzierung hat so starke Risse und Sprünge bekommen, daß sie ihre Relevanz für die Ästhetisierung des Alltags verloren hat. Unsere Kinder haben gelernt, ein großes, allenfalls sanft gebremstes Vergnügen an den verlockenden Musik- und Konsumofferten der Medien zu empfinden. Für sie sind die Medien nicht länger ein ideologischer Abklatsch der Realität, die Medien sind Teil ihrer Wirklichkeit. Die Medien sind alles andere als böse, und die Versprechen der „geheimen Verführer“ (Vance Packard) sind in die Lebensfreude integriert.
3. In der Musikpädagogik ist ein Verlust ästhetisch verbindlicher Maßstäbe eingetreten, wie sie von der *middle class* unter dem Stichwort „Bildung“ gelebt und propagiert wurde. Der pädagogische Alltag ist gezeichnet von Divergenzen - zwischen den Eltern und Lehrern, den Lehrerinnen und ihren Schülern, den Schülern untereinander, im Disput unter den Lehrkräften, zwischen den zu Hause gelernten Medieninhalten und den in den Schulen eingesetzten Lehrmitteln, zwischen pädagogischer Intentionalität und praktischer Umsetzbarkeit, pädagogischer Sinnhaftigkeit und von außen gesetzten Anforderungen und Begrenzungen - und leidet unter den offenkundigen Widersprüchen.

4. Dies korrespondiert mit einer radikal konstruktivistischen Sichtweise menschlicher Entwicklungsprozesse. Aus dem „Warenkorb“ der unter mehr oder weniger starker Beteiligung der elektronischen Medien frei Haus gelieferten Angebote suchen, finden, wählen die Heranwachsenden aus, ohne daß wir als Erwachsene sagen können, wieso was und mit welcher Nachhaltigkeit präferiert oder zurückgewiesen wird. Heute ist alles möglich, aber nichts ist eindeutig vorhersagbar.
5. Es ist an der Zeit, vom Ende des Sozialisationsparadigmas zu sprechen. Als letzter hat Klaus Hurrelmann versucht, das Sozialisationskonzept in eine zeitgemäße Form zu bringen. Dadurch, daß konstruktivistische Elemente in diese Theorie eingebracht wurden, ist der Grundgedanke der Sozialisation aufgegeben. An ihre Stelle tritt eine Diskussion über ökologische Sozialisation, über Statuspassagen, über Lebenslauf, über eine Entwicklungstheorie, für die die Interaktion des Individuums mit dem umgebenden gesellschaftlichen Feld von zentraler Bedeutung ist. Freilich überlebt das alte sozialisationstheoretische Konzept in einigen medienpessimistischen Diskussionsbeiträgen: z.B. von Neil Postman und Hartmut von Hentig.
6. Die Pädagogik muß hier einen neuen Ort finden. Die Grunddimension, die der Klärung bedarf, liegt zwischen den Polen „fällt weg wegen ist nicht“ gegen „ist hoch bedeutsam für die Entwicklung der Heranwachsenden“. Es könnte schon sein, daß unter bestimmten konkreten Bedingungen ein Musikunterricht zu 100 Prozent verzichtbar ist. Da beginnen die Fragen! Und die Antworten sind nicht so leicht und vor allem nicht aus traditionellem Verständnis zu geben. Welche Art von Musikunterricht wäre verzichtbar? Welche positive Bedeutung und persönliche Signifikanz könnte Musikunterricht haben? Und wie müßte ein Musikunterricht aussehen, der dem Grundsatz „Musikkompetenz ist Medienkompetenz“ Rechnung trägt? Welche Funktionen für die Entwicklung der Heranwachsenden und darüber hinaus im Schulalltag werden erwartet? usw.
7. Eine negative Antwort ist aus dem Experiment belegbar: In der Kontingenzanalyse hatte sich herausgestellt, daß zwischen der Kategorie „Elemente und Strukturen der Musik“ und sämtlichen Kategorien der psychologischen Erfahrung keine einzige statistisch bedeutsame Beziehung besteht (siehe Tabelle 2). Das bedeutet, daß ein stark musiktheoretisch orientierter Musikunterricht deutlich abseits der Wirkungen und der psychologischen Signifikanz der Musik für Jugendliche und junge Erwachsene liegt.

Literatur

- Eisner, Elliot W. (1996): Qualitative Research in Music Education. Past, Present, Perils, Promise. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education 130, Herbst 1996, S. 8-16
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Huskell, Robert E. (1987): Cognition and Symbolic Structures. The Psychology of Metaphoric Transformation. Norwood, N.J.: Ablex
- Kleinen, Günter (1994): Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag. Kassel: Bosse
- Kleinen, Günter (1997): The metaphoric process. What does language reveal about music experience? Proceedings, ed. by Alf Gabrielsson, International Conference of the ESCOM in Uppsala
- Kleinen, Günter (1997a): Kognitionspsychologie des musikalisch Fremden. Sino-europäisches Musikkernen jenseits des Exotismus. In: Wolfgang Roscher zum 70. Geburtstag, im Druck
- Kleinen, Günter (1998): Die Leistung der Sprache für ein Verständnis musikalischer Wahrnehmungsprozesse. Musikpsychologie, Band 14, hg. von K.E. Behne, H. de la Motte-Haber & G. Kleinen. Göttingen: Hogrefe (im Druck)
- Kleining, Gerhard (1994): Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Hamburg: Fechner
- Reimer, Bennett (1996): Qualitative Research and the Post-Positivist Mind. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education 130, Herbst 1996, S. 123-126

Prof. Dr. Günter Kleinen
Humboldtstraße 187
28203 Bremen

NORBERT SCHLÄBITZ

Mit System ins Durcheinander

„Das Schatzhaus Kultur leistet nur dem etwas, der es unbefangen benutzt; wer sich hier einsperren läßt, verdummt.“
(Marcuse)

„Nur ästhetisch läßt sich der Wunsch erfüllen, nicht so zu sein, wie man ist.“
(Blumenberg)

Die Fragestellung *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Sicht* legt wie natürlich den Fokus auf die *musikalischen* Lebenswelten Jugendlicher, was seinen Grund nicht zuletzt darin findet, daß die Pop-Musik über Jahrzehnte zum dominierenden die Identität bestimmenden Faktor figurierte. Der Blick heute auf dieselben zeigt nunmehr eine bislang nicht gekannte Vielfalt, die selbst für Jugendliche kaum mehr durchschaubar ist. Lebenswelten und Anschauungen Jugendlicher schreiben sich differenziert wie vielfältig. Wer eine bestimmte Musikrichtung mag und einen entsprechenden Lebensstil (Sprache, Gestik, Kleidung) pflegt, muß dies noch lange nicht mit einem tiefgründigen (vielleicht politisch verstandenen) Gedankenprofil verbinden. „Mitte der 80er Jahre lösen sich generell die Zementsockel von ‘Standpunkten’ langsam auf, zerbröckeln“ (Baacke 1993, S. 184). Pop-Musik, die über Jahrzehnte Klang gewordener Protest gegenüber einer gewachsenen Kultur war, sucht heute weniger die Nähe zum Protest denn zum Konsum. Wer heranwächst, setzt sich in den seltensten Fällen noch in Opposition zur etablierten Kultur oder zur Erwachsenenwelt. Im Gegenteil: Was diese zu bieten hat, wird angenommen und für eigene Bedürfnisse nach Maßgabe genutzt. Jugend und Erwachsenenwelt operieren schlicht nach dem Motto: „Man läßt sich in Ruhe“ (Janke/Niehues 1995, S. 14). Man nimmt, was die Gesellschaft zu bieten hat, indem Kultur wie ein Selbstbedienungsladen genutzt wird, um das eigene Sein zu schmücken. Das Ergebnis dieser bunten Mischung ist dann die vom Herkunftsmilieu losgekoppelte Szenegemeinschaft, in die frei nach Wahl eingefunden wird und in der expressiv das eigene Sein im Zusammenklang mit anderen Gleichaltrigen erprobt wird. Eine solche Differenziertheit des Seins ist nur möglich, sofern dasselbe an

der Oberfläche gelebt wird, was die Tiefe vermissen läßt. Es ist ein Leben im reinen Schein, dem ohne schlechtes Gewissen Raum gegeben ist.

Nunmehr richten sich Augenpaare immer mehr auf Monitore, welche strahlend neue Gestaltungsräume verheißen, welche wirklich scheinen. Der Raum der Begegnung, das Forum zum Austausch, kurz: der undinghafte Dorfplatz der Gegenwart ist das Internet, und die daran Angeschlossenen bilden die Gemeinde, die sich global verteilt. Hier ist erst recht die Tiefe im Surfen und Flanieren an die Oberfläche gebracht, was die reizvolle Oberflächenwelt um weitere Facetten bereichert, die allein dem Spaß genügen. Alles in allem ein „Lob der Oberflächlichkeit“ (vgl. Flusser 1993) und ein ziemliches Durcheinander also, wo die Jugend das Patchwork zur bevorzugten Form erhebt.

Im folgenden soll der Versuch gemacht werden, dieses komplexe Durcheinander nicht zu entwirren, sondern die Unausweichlichkeit eines solchen aufzuzeigen, so daß auch die gesellschaftlichen Konsequenzen zu verstehen sind und mit ihnen konstruktiv umzugehen ist. Und Verstehen scheint vonnöten, denn Kritik wird dem Gefallen am schönen Schein und der daran gekoppelten *Spaß-Sucht* entgegengebracht. Indem Jugend dem vielfältig sich anbietenden Spaß („Spaß-Sport, Spaß-Musik, Spaß-Konsum, Spaß-Leben“ (Beck 1997, S. 14)) sich hingibt, fehlt die Zeit und - da der Spaß fehlt - auch die Lust, sich gesellschaftlich zu engagieren, was erneut Kritik heraufbeschwört: „Die Jugend tut nichts“ (von Streit 1997, S. 79).

Die kurzen Ausführungen hier zu Beginn lassen schon deutlich werden: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Sicht* kann nur vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Sozialisationsprozesse betrieben werden, was die *musikpädagogische* Sicht zur pädagogischen und weiter zur *medienpädagogischen* macht. Eine solche Öffnung des Blickwinkels erweist sich als unverzichtbar, denn zu erinnern ist, „[w]er als Kind und später als Jugendlicher heute heranwächst, lebt in komplexen ‘Medienwelten’“ (Baacke/Vollbrecht 1996, S. 53).

Medienwelten spielen eine gewichtige Rolle bei Entwicklung und Sozialisation, denn *Aufwachsen ist in erster Linie von Medien begleitet, die die Musik spielen. Der Rest ist Begleitung*. „Eine wesentliche Rolle kommt dabei den Medien zu, die die jeweils aktuellen Lebenssinn- und Lebensstilangebote vermitteln“ (Vollbrecht 1997, S. 24).

So wird der verkürzte Blickwinkel auf die Musikwelt aufgegeben und der Fokus erweitert und auf die Bedingungen abgehoben, unter denen Musik wird, was zwangsläufig den Blick auf die (musik)gestaltenden Medien richtet, denn Medien dienen nicht nur der Vermittlung von Lebensstilen, damit sie zur Mode werden können. Medialen Strukturen entspringen die Formen der Welt, also

auch die Musikformen und Denkwelten (vgl. Richter 1997; vgl. Schläbitz 1995 u. 1997). Wie die Sinne wahrnehmen, folgt den Vorgaben der Leitmedien einer Kultur. „Insofern sind *Medien eng verbunden mit der Sinnengeschichte der Menschheit*“ (Faßler 1997, S. 99f.). Von Medien zeigt sich das Denken tief beeindruckt. Die folgende Analyse bewegt sich daher im Rahmen „eine[r] Technikgeschichte des Denkens, die den geistigen Strömungen ihre jeweilige Apparatur zuordnet“ (Wyss 1997, S. 20). Die Musik wird hier zum *Anlaß* genommen, gesamtgesellschaftliche Prozesse zu diskutieren. Sie ist so thematisiert im Rahmen eines zu beschreibenden Medienfeldes, das Entwicklung und Sozialisation vorantreibt und musikalische Umgangsweisen bedingt.

- In einem ersten Schritt (*Musik im Kontext von 'Medienwelten'*) wird am Beispiel der Musik exemplarisch dokumentiert, wie mit Hilfe Neuer Medien menschliche Wahrnehmungsprozesse beeinflusst werden und Wahrnehmung sich sensibilisiert zeigt. Veränderte Wahrnehmungsmuster führen zu veränderten Wertvorstellungen und somit zu Identifikationsleistungen, die - ästhetisch aufgeladen - als selbstinszenierte stilvoll verfahren und die Verwirklichung des Selbst vorantreiben.
- (*Wertvolle Werbewelt oder: Wahlverwandtschaften im Jugendstil*) Am Beispiel der Spartenprogramme VIVA und MTV und am Beispiel ihrer Einordnung in den Kontext der Werbewelt wird der Zusammenhang von medialer Wahrnehmungsordnung und daraus abgeleiteter Identifikationsmuster aufzuzeigen gesucht.
- Unter der Überschrift *Yahoo oder die Sinnsuche* folgt die Darstellung der Fortschreibung von abschlußlosen wie kunstvoll betriebenen Individuationsprozessen in der Welt des Internets durch Bezugnahme auf musikalische Projekte im Internet, bei denen die Interaktion abgefordert wird. Aktivierung im Netz und Oberflächendesign des Netzes befördern ein ästhetisches Sein, was eine *ästhetische Erziehung* ins Blickfeld rückt, die die *Differenz* in ihr Zentrum stellt. Von der *Theorie des Schönen*, die sich harmonisch gefällig zeigt, wird der Weg gewiesen zur *Ästhetik der Differenz*, die sich den Sinn erhält für das irritierend Störende.
- Abschließend (*Medienpädagogik im Rahmen musikpädagogischen Wirkens*) wird das Gesagte danach befragt, inwieweit in den dargestellten Veränderungen gesellschaftlich relevante Schlüsselkompetenzen angegeben sind, denen Pädagogik - gleich welcher Ausrichtung - sich zu öffnen hat. Dabei wird von der These ausgegangen, daß die Rückkehr zu vertrauten Wertsphären, die sich in der Dauer einrichten, in einer ausdifferenzierten und sich weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft Sozialisationsprozesse negativ begleitet. Weiter wird Medienpädagogik als integraler Bestandteil eines jeden Faches angegeben sowie umfassende Medienkompetenz von (Musik-)

das Musiksysteem, wo Mensch in neuen Medienrückkopplungen steht, sich weiter ausdifferenziert hat. Medientechnik lenkt Wahrnehmungsprozesse durch Neudifferenzierung und -qualifizierung der Umwelt.

Die durch Bricolage-Technik entstandene Musik wird dem geschichtslos gewordenen Musikbestand - der wie ein Klangvorratslager für Kopplungsversuche bereitsteht - hinzugefügt und ist ebenfalls - der Ware nicht unähnlich - zu verbrauchen.

Techno ist im Grunde nichts anderes als ein musikgewordener Hypertext. Bekanntlich weist ein Hypertext eine nicht-lineare Textstruktur auf. Man kann in ihm wie in einem endlosen Fußnotentext umherwandern, flanieren, und der Text strukturiert sich im Akt des Lesens. Es gibt in ihm bestenfalls noch einen Vorschlag, aber eben keine Vorschrift zu lesen mehr. Auch die Musik des Techno erzählt nurmehr in musikalischen Fußnoten, die von irgendwoher aufgelesen und neu zusammengesetzt sind. Und der Plattenspieler, in dem das Instrument erkannt ist, sowie das Mischpult mit seinen Optionen zur Klangveredelung helfen, das kurzweilige Klangerlebnis als Interaktionsereignis mit dem Publikum zu offerieren, das in der Wiederholung schon wieder anders klingen kann (vgl. WestBam 1997).

Das Individuum ist so aufgefordert, seine eigene (Musik-)Geschichte der Welt zu konstruieren, die sich wie natürlich in der Welt des Scheins einrichtet. Wir haben es mit einer Sinnstiftung zu tun, die in viele Richtungen deutet, aber die eindeutige Richtung meidet. Durch diese Bastelarbeit, die - das muß betont werden - nicht nur in der Musik betrieben wird, wird die Welt der (Musik-)Geschichte dekonstruiert und ein Aktualitätsprinzip an deren Stelle gesetzt.

Die heute verblässende Kraft des Buches mit der darin verfügbaren Linearisierung des Denkens verführte einst zur Vorstellung einer linearen Geschichte, die von einem Anfang zu ihrem Ende hin gelesen wird. „Ja, sogar was wir singularisch bedeutsam Geschichte nennen - war es nicht nur der fernste Reflex des Prinzips Zeile, jenes wunderbaren Arrangements von Zeichen, die nicht anders können und nicht anders sollen als in wohlgeordnetem Nacheinander aufeinander zu folgen, bis ans Ende aller Zeilen und Zeiten?“ (Sloterdijk 1993, S. 58). Solches zu fragen besteht Anlaß: Denn das vollendete Ereignis ist weniger das Ergebnis starker Gründe, sondern gespeist aus der Vielzahl der kleinen Begebenheiten, die immer wieder starke Ereignisfolgen zeitigen können, was dann mit Michel Serres auch heißen kann: „*Die Geschichte ist der Ort der zureichenden Ursachen ohne Wirkung, der gewaltigen Wirkungen aus unbedeutenden Gründen, der starken Folgen aus schwachen Ursachen, der strikten Effekte aus zufälligen Gründen*“ (Serres 1987, S. 38 [Hervorhebungen von mir]).

Geschichtsschreibung wie späterhin deren Aktualisierung ist ein buch- respektive zeilenunbewußtes, gleichwohl wirkendes selektives Verfügen. Mit dem Beginn der dem Computer konstitutiven zeilenlosen Schrift mag sich so auch das Verständnis von dem, was Geschichte sei, verändern und auch rückwirkend von Buchsozialisierten beschriebene Ereignisse neu bedenken lassen, da der gegenwärtige Horizont die Konstituierung des Vergangenen mitbestimmt. „Vergangenheit wird [...] verstanden als eine abhängige Variable der fortschreitenden Gegenwart, in der Menschen jeweils den Zeithorizont konstituieren, in dem sie handeln und ihr Handeln deuten. Die Frage nach dem Gestern im Heute schließt das Morgen im Heute grundsätzlich mit ein. Der Rückgriff auf Vergangenes ist oft auch ein Vorgriff auf die Zukunft; denn Erinnerungen sind in der Regel mit Ansprüchen verbunden“ (Assmann & Assmann 1990, S. 41). Auch und gerade Geschichte ist komplex, so daß dem begrenzten Buch geschuldete Monokausalitäten sich auflösen im Medium des Komplexen, das Lesarbeit neu verfügt. Dann aber kann bewußt werden, daß durch Selektion allein Geschichte lineare Gestalt erhält und menschenverfügte Kausalität Ereignis bedingende Komplexität nur unzureichend beschreibt, denn „die Selektion schaltet zwangsläufig auch Ursachen der Ursachen und Wirkungen der Wirkungen aus“ (Luhmann² 1996, S. 140). Geschichte wird nunmehr zum *Patchwork*, denn „[e]s gibt nicht die eine Geschichte, sondern Bilder der Vergangenheit, die von verschiedenen Gesichtspunkten aus entworfen werden“ (Vattimo 1992, S. 14).

Das durch den Computer geschulte, die Zeile durchbrechende Bewußtsein stellt schließlich selbst noch ein lineares Medium wie die Zeitschrift auf die Nicht-Linearität um, indem auf die effektvolle Differenz und Mehrdeutigkeit gesetzt und der eindimensionalen Sinnform *Geschichte* zu entkommen gesucht ist. *Frontpage* - eine Szenezeitung im Techno - zum Beispiel „zeigt eine Ästhetik, die mit bisherigen Zeitschriften rein gar nichts zu tun hat: Anregung durch visuelle Innovation mit revolutionären Bild- und Layouttechniken anstatt von bemühter Übersichtlichkeit. Experimente stehen völlig im Vordergrund“ (von Cossart 1996, S. 204). Daß Texte mitunter kaum mehr identifiziert und gelesen werden können, macht nichts. Es ist das Sinnenereignis, das zählt und Kommunikation erhält. Über dieses wird selektiv vorangeschritten und Sinn unter Verantwortung gestellt. Andere Zeitschriften beginnen sich einer Lesekultur, die mehr zappend verfährt, gleichsam anzugleichen. Die verwürfelte, das Lesen mitunter schwer machende Gestaltung von *Frontpage* erinnert dabei an *Mondo 2000*, jenes Internetmagazin mit Kultcharakter: „durcheinandergewürfelte Schrifttypen, die über fluoreszierenden Hintergründen schweben und digital aufgerüstete Fotos brechen, rahmen und hinterlegen die Texte. [...] Traditionalistische Gutenbergianer, die versuchen, *Mondo* von der ersten bis zur letzten Seite zu lesen, wird ein kaum kontrollierbarer Schwindel überkommen. Man soll *Mondo 2000* eben nicht durchackern, sondern überfliegen, um beschäftigt zu

sein, während man eigentlich etwas ganz anderes tut - MTV hat das vorge-macht, 'blip culture' in Reinstform" (Dery 1997, S. 44). So wird möglichst dicht gepackte Information dadurch geliefert, daß alles zur gleichen Zeit präsentiert wird.

In den beschriebenen Veränderungen spiegeln sich keine isolierten Einzelphänomene, sondern darin zeigen sich Veränderungen, die für die heutige Gesellschaft als symptomatisch angegeben werden können. Insgesamt ordnet sich eine jede *Mitteilungskomponente* heute der *Informationskomponente* unter, was sich auch in der Begrifflichkeit der *Informationsgesellschaft* niederschlägt. „Information ist ein Zerfallsprodukt“ (Luhmann 1997, S. 1090), das durch Aktualisierung verschwindet, denn in der Wiederholung behält Information wohl ihren Sinn, „verliert aber ihren Charakter als Information“ (ebd., S. 1092). Was bleibt, ist die nicht mitteilenswerte Redundanz ohne Informationswert. Diese Orientierung auf die Information ist den elektronischen Speicher- und Verbreitungsmedien mit ihren *Eigengesetzlichkeiten* geschuldet. Der Überschuß an Kommunikationsmöglichkeiten „führt zu einer scharfen Selektion dessen, was mitgeteilt werden kann“ (ebd., S. 1097). Die Selektion verfährt nach den Prinzipien der Quantität (größer, weiter, höher), der Neuheit (Überraschungswert) und des Konfliktes. Das Ergebnis ist eine Medienrealität, die sich in den Medien selbst thematisiert. „Der Informationsgeber sieht im Medium der kurrenten Information sich selbst und andere Sender. Der Informationsnehmer sieht sich selbst und andere Informationsnehmer und lernt nach und nach, was man hochselektiv zur Kenntnis zu nehmen hat, um im jeweiligen Sozialkontext (sei es Politik, sei es Schule, seien es Freundschaftsgruppen, seien es soziale Bewegungen) mitwirken zu können“ (ebd., S. 1102). Die Wirksamkeit der Massenmedien erzeugt die *öffentliche Meinung* und so die für Gesellschaft Orientierung setzende wie maßgebliche Weltkonstruktion. Da das massenmediale System hochselektiv prozediert, muß es im Zuge der permanenten Informationsvernichtung „ständig selbst neue Informationen erzeugen, neue Überraschungswerte produzieren“ (ebd., S. 1103). So zerrinnt das *Monument* gesellschaftlichen Wissens zur *Momentform* - zur effektreichen Information mit Verfallsdatum. Und wo vordem *Verbindlichkeit* regierte, zeigt sich nunmehr *Instabilität* (vgl. ebd., S. 1104). In dem Verfall monumentaler Werte sind Kontextauflösungen betrieben, was Grenzüberschreitungen zum Normalfall geraten läßt.

Im Gefolge der Informationsgewinnung trifft zum Zwecke der Effektanreicherung die Musik der Diskontinuität, der Schnitte und Zitate auf die Bildfläche - das zerstückelte Bild. Und hier ist dann MTV oder auch VIVA eingestellt, die keine Geschichten, sondern nur noch eindrucksvolle Effekte vermitteln, welche vom mediengeschulten Verbraucher eigeninitiativ in eine Sinnform gebracht werden müssen. Mit den Musik/Bildwelten der Spartensender VIVA und MTV

ist die Eindimensionalität der Musik endgültig infrage- und beiseitegestellt und weicht dem mehrdimensionalen Datenstrom, der selbstreferentiell rein ästhetisch wirkt. Der Drang zum mehrdimensionalen effektvollen Erleben hat schließlich seinen Grund im *Zuviel* des Angebots und der Notwendigkeit, aus der undurchschaubaren Vielfalt wählen zu müssen, so daß der einzelne gezwungen wird, „ständig Unterscheidungen nach ästhetischen Kriterien vorzunehmen. Erleben wird vom Nebeneffekt zur Lebensaufgabe“ (Schulze 1996, S. 55). Immer mehr Jugendliche ziehen daher auch das Musik-TV dem Radio vor, um das *Mehr* an Genuß im reinen Effekt zu erleben. Es ist eine Verschränkung von Bild und Ton, die das Mehr garantiert und der die Zukunft gehört. „Das Rundfunkzeitalter ‘klassischer’ Akustik ist vorbei: Film, digitales TV und Video werden, als Signurmächte des visuellen Zeitalters, auch zu Paten der Musik. [...] Die Konjunktur der TV-Musikkanäle und der Video-Clips zeigt den Trend im wichtigen Marktbereich der U-Musik“ (Richter 1997, S. 221). Dieter Gorny - Begründer und führender Kopf von VIVA - spricht daher auch vom Musikfernsehen, das sich auf einer neuen Qualitätsebene bewegt. „Musikfernsehen ist eine gesellschaftliche *Mindcard*, emotional und fraktal; mithöchstem Multiplikations- und Kommunikationsfaktor verbindet sie Kultur, Musik, Lifestyle, Produkt und Werbung aufs engste“ (Gorny 1996, S. 173). Es ist eine rein ästhetische Kommunikation, die statthat.

Wertvolle Werbewelt oder: Wahlverwandtschaften im Jugendstil

Die Grenzlinien zwischen den genannten Bereichen sind folgerichtig durchlässig geworden, wobei gerade die dominierende Rolle der Werbung zur Grenzauflösung beiträgt. „Das Gerüst postmoderner Vielfalt ist die Werbung“ (Wyss 1997, S. 119). So sind Kultur, Musik, Lifestyle, Produkt heute in der Werbung prinzipiell aufgehoben. „Produkte werden in Szene gesetzt wie musikalische Videoclips bei MTV“ (ebd., S. 120), und Videoclips sind umgekehrt zu vermarktende Produkte. Wer Musiksender wie MTV und VIVA eingeschaltet hat, sieht denn auch keine Musikclips mit eingestreuter Werbung mehr, sondern 24 Stunden ästhetisch aufgeladene Werbung. Konsum und Programm wachsen zusammen.

Werbung spielt mit „dem Gedächtnis und den Motiven des Umworbenen“ (Luhmann ²1996, S. 86) und kann, wo das Ende der großen Erzählungen (oder Leitideen) proklamiert ist, heute noch als *große Erzählung* angesehen werden, die eine tragende Rolle spielt. Sie verbindet, weil sie Erinnerungswürdiges erin-

nernt und emotional rührt sowie erkennbar an der Oberfläche bleibt, was die eigene Gedankenarbeit zur Sinnkonstruktion anregt. Es sind über Bild und Musik transportierte Zeichenwelten, die zuhörend Anschauende assoziieren lassen. Werbung wird so zum Erlebnis. Und nichts anderes versuchen Sendeanstalten wie VIVA und MTV zu offerieren. Diese emotional gelebte Selbstbedeutung ohne tiefen Sinn, aus Zeichenwelten extrahiert, ist von Klopfer/Landbeck *Sympraxis* genannt. Es bleibt zuletzt dem Publikum überlassen, wie das Angebot sinnfällig zu machen ist. „Wenn die Adressaten während der Kommunikation ein Maximum selbst leisten (Sympraxis), kann der Werber Zeit und Aufwand sparen“ (Klopfer/Landbeck 1994, S. 22). Der Adressat wird im ästhetischen Erleben aktiviert, und das Beworbene kann im Rahmen einer unverbindlichen, der Evidenz sich versagenden Ästhetik offeriert werden. „Das Ästhetische in diesem Sinne ist so primitiv wie eine bunte Blüte oder die natürlichen Muster bunter Federn: Etwas tritt aus dem automatisch und damit nicht mehr bewußt Wahrgenommenen oder umgekehrt aus dem Chaos hervor, fällt ins Auge, gefällt und ist selbst Fülle“ (ebd., S. 80).

Will das Dargebotene bunt aus der Flut der Ereignisse hervorstechen, so muß es ins Auge springen und im Ohr sich eindringlich festsetzen. Die Distanz zum Bild- und Ton-Ereignis ist aufgegeben durch die Faszination am Effekt, der überwältigt. Die Dramaturgie des Aufmerksamkeit erregenden Effekts ist so vom „Gesetz der Unterbrechung“ (Luhmann²1996, S. 86) bestimmt. Und so folgt, daß vor die bedeutungsvolle Mitteilung das lustvolle Kommunikationserlebnis gestellt ist, das in seinem Unterbrochen-Sein im Moment zu deuten ist und Information verheißt. Es ist ein ästhetisches Erleben, das - auf die Fläche projiziert - unterschiedliche Verstehenshorizonte aktivieren und dabei unterschiedlich rezipiert werden kann, je nach Befindlichkeit, Sozialisationsgrund und Rezeptionssituation. So wächst dem angeschauten wie -gehörten Sinnenereignis durch den zuhörend Anschauenden Sinn zu. Ist schließlich im ästhetischen Erleben die bedeutungsvolle Sinnform generiert, so zeigt sich der Rezipient erfolgreich mediensozialisiert und damit gesellschaftsfähig.

In dem Maße, wie traditionale Sozialisationsgefüge aufgelöst sind und das eigene Handeln nicht mehr auf verlässliche Identitätsmuster zugerechnet werden kann, ist Selbstverwirklichung an Inszenierungsmuster gekoppelt. Die Werbe-welt kann solche liefern, da sie nicht das Produkt kommuniziert, sondern unge-niert vorgefundene Ideen und Werte besetzt. Durch Kopplung an das Produkt werden *Images* respektive *corporate identities* aufgebaut, an denen durch Kaufentscheid Anteil genommen werden kann. In der Anteilnahme werden so Orientierungs- und Verhaltensmuster angenommen zum Zwecke der Gestaltung des persönlichen Profils, was ein Identitätsdesign beschreibt, das sich ästhetisch versteht. Auf diese Weise etablieren sich Kulturwelten, in denen einzu-

richten ist. Der Kunde - hier der Jugendliche - kann diese Ideen bei Gefallen, ohne sich großartig darüber Gedanken machen zu müssen, kaufen, die eigene Stilgeschichte damit anreichern, weiterkommunizieren und gegebenenfalls auch wieder ablegen. In Markentreue zeigt sich dann ein gelungenes Kommunikationsdesign. Wer ästhetisch lebt, hat demnach die Wahl: die freie Wahl zur Selbstentfaltung. Wo sich also Menschen treffen und einen ähnlichen *Jugendstil* pflegen, haben sie sich auf eine *Wahlverwandtschaft* eingelassen.

In dem einer breiten Zuhörer/Zuschauerschicht Sinnfälligen ist der zu vermarktende, konsumträchtige, aber auch schnell verbrauchte Trend angelegt. Jugendliche sind bevorzugte Adressaten wie auch Mitwirkende in diesem Kreislauf von zu vermarktenden Produkten mit Wert und deren Verbrauch, da zum Zwecke der Ichfindung Jugendliche permanent sich abzugrenzen versuchen vom Gegebenen und differenzträchtige, also informative Neuigkeiten produzieren. Und was schließlich von der Jugendszene durchstreifenden *Trendscouts* als informationsreiches Kultobjekt entdeckt wird, kann für kurze Zeit - als Produkt vermarktet - zum neuen massenwirksamen Jugendstil in der Inszenierung gerinnen, an dem Jugend die Selbstverwirklichung vorantreibt. Werbung zeigt sich grundsätzlich sensibel für die relevanten sozialen Veränderungen der Gesellschaft, die sich in gesellschaftliche Nischen begeben können, nimmt diese auf und macht sie massentauglich. S.J. Schmidt spricht daher auch von Werbung als systemischer Einheit, die in der Rückkopplung mit dem Sozialsystem Gesellschaft als „voluminöser Resonanzkörper [funktioniert], der Anstöße aus der Gesellschaft merklich hörbar macht“ (1996, S. 28). Als solche operiert sie wie ein Fieberthermometer, da sie die gesellschaftlichen Befindlichkeiten spiegelt. Medial inszenierte Werbewelten und differenzträchtige Jugendwelten bedingen einander und sind für die gegenseitige kommunikative Fortentwicklung verantwortlich.

Und so zeigen sich Medienlandschaften und die darin zirkulierenden Inhalte als nach den Botschaften der Medien gestaltete Konsumlandschaften, die wie Schule, Elternschaft u.a. erzieherisch tätig sind, indem sie ein neues Wertebewusstsein in Gang setzen und zum persönlichen Identitätsdesign einladen, das selbstverfügt und zum Verbrauch bestimmt ist.

Yahoo oder die Sinnsuche

Gleich welches elektronische Gerät heute auch bedient wird, immer handelt es sich um ein chipgesteuertes Gerät und im Prinzip um einen Computer, *offline*.

Seine eigentliche Bestimmung erfährt der Computer aber erst, sofern der Netzanschluß getätigt ist, mit dem ein neues Sozialisationsfeld sich offenbart. Gründete die *Form* des Buches das „Prinzip Text“, wie Peter Sloterdijk sagt, „in der Begrenzbarkeit der Fäden und Gewebe“ (1993, S. 57), so ist dieses Prinzip im Medium des Unbegrenzten nunmehr aufgehoben. Und war es zuvor so, daß die Welt alles ist, „worauf am Ende ein Punkt folgen könnte“ (ebd., S. 58), so folgt nun „das Prinzip Knoten oder Schnittpunkt“ (ebd., S. 59) mit seinen steten Verweisungen auf anderes. Aktive Webarbeit ist mit dem Computer zu leisten, nicht viel anders als zuvor auch schon, doch die Aktivität wird nunmehr bewußt, und der Bewußtwerdung folgt die Erkenntnis, daß allein konstruktive Webarbeiten Bedeutungen verheißen und keinesfalls dem Material, das zum Weben sich geeignet zeigt, immanent sind. Und so wie der Mensch *bestimmt, benennt, beschreibt* ... und sich seiner konstruktiven Tätigkeit stets bewußt ist, so *bedeutet* er auch aus sich heraus, nunmehr wissend, daß *an sich* nichts etwas bedeutet.

So materialisiert sich die Weltgesellschaft der aktiven Anteilnahme, die sich im Immateriellen materialisiert: die *Online*-Welt. Das Netz ist eine „gemeinschaftliche Halluzination“ (Gibson, zit. n. Glaser²1996, S. 70), und es kann nur deshalb sein, weil es nicht ist. Gerade in dem Nicht-Sein zeigt sich dessen Sein und seine Tendenz zum Möglichen. Der Zusammenschluß von Hardware-Komponenten erst befördert das Netz zum Sein. Der online geschaltete Computer und das damit aufscheinende Cyberspace lassen die letzten qualitativen Größen verfallen und bieten nichts bedeutende, weil ihres Kontextes verlustig gewordene, zusammenhanglose Daten, die nicht einmal mehr - wie noch auf der Monitorwelt des TVs - nach Programminhalten und -zeiten präsentiert sind, sondern ganz nach Belieben aufzulesen und zu verknüpfen sind. Wertvolle Zerstreuung pur!

Wurde die Musik des Techno verglichen mit einem Hypertext, so *ist* die Netzwelt ein Hypertext und weist folglich eine nicht-lineare Struktur auf. „Im Hypertext wird der Autor zum Navigator, der seitliche Suchbewegungen mit der Arbeit an der fortlaufenden These zum Ausgleich zu bringen versucht - und was früher die Fußnote war, wird jetzt zum selbständig nutzbaren Fahrzeug in eine Nebenwelt der mitwißbaren Parallelinformation“ (Sloterdijk 1994, S. 61). Navigieren ist keine passive Angelegenheit, sondern die *Aktion* ist abverlangt, was selbstverfügte Bedeutungsgeschichten erzählen läßt. Ständig ist der Weg zu wählen, der neu eingeschlagen wird. Das Netz ist ein Kontakthof und die eigene *Web-Page* eine Einladung zum Besuch. „Dieses elektronische Zuhause ist und soll ein öffentlicher Platz und so für jedermann zugänglich sein. Es ist gewissermaßen eine Art Kontaktangebot, eine Eigenwerbung, eine Oberfläche, mit der man sich zeigt und die anderen, die durch das Netz flanieren, zum Blei-

ben verführen will“ (Rötzer 1995, S. 196). Die ferne Welt wird in das private Feld eingelassen. Der online geschaltete Computer setzt dabei nur fort, was die übrigen Kommunikationsmedien (von der Schrift bis zum Fernsehen) in Gang setzten: die Veränderung des Privatraums, der zunehmend zum Umschlagplatz für Informationen wurde. Das *Netz*, der *Cyberspace*, das *Internet* - wie immer genannt - stiftet neue Beziehungssphären und eröffnet neue Gestaltungsräume.

Grafik, Bild, Video und Musik sind hier in jedweder Kombination vorzufinden, wobei aber gilt, was schon für das Musikfernsehen gesagt wurde: Nichts geht mehr ohne das Bild, das in einer Monitorwelt ganz selbstverständlich die dominierende Rolle spielt. Darüber hinaus ist die Musik reichlich vertreten und lädt zumeist zum Spiel mit ihr ein. Ob nun eine *Web-Page* J.S. Bach-Informationen liefert und in einer *Bach-Apotheke* Wesentliches zusammengetragen ist, dabei *links* zu anderen *Bach-Pages* präsentiert sind, oder ob mannigfaltige *Midi-Files* zu Bach zum Gebrauch offeriert werden, ob musikalische *Newsgroups* themenzentriert diskutieren lassen, *Chat-Boxen* oder *InterRelationChats* die direkte Kommunikation erlauben oder ob *E-Mail-Boxen* den Briefverkehr neu aufleben lassen, stets bleibt die aktive Auseinandersetzung im Vordergrund, sei es, daß es jene gibt, die musikalische Informationen zusammentragen, sich damit auseinandersetzen und webdesignt darbieten, oder sei es auch, daß es jene gibt, die gezielt oder auch flanierend Daten sammeln, um damit irgend etwas zu tun. Der Navigation ist die Interaktion implizit.

Mit dem Schritt ins Netz sind die letzten passiv Rezipierenden zu Aktivkonsumenten erklärt, so daß Begegnungsräume entstehen, der Netzwerktreibende verweilen und schließlich handelnd wie hochselektiv eingreifen läßt. Am *MIT Media Lab* ist so unter der Leitung von Tod Machover die interaktive *Brain Opera* entstanden und ins Netz eingespeist (<http://brainop.media.mit.edu>), die aktiv Anteil nehmen läßt am Gestaltungsprozeß. Ein anderes Projekt, das dem Grundsatz der Interaktivität folgt, ist das in Frankfurt initiierte und *Station Rose* (<http://www.well.com/user/gunafa/life.html>) genannte. Die Macher des Projektes *Station Rose* suchen ein *Broadcasting* zu initiieren, mit dem Ziel, „die Welt am Arbeitsprozeß selbst [...] teilnehmen zu lassen“, indem mittels MIDI „Computer mit denen in anderen Studios global zu vernetzen [angestrebt sind], um dadurch interaktiv im Netz zu performen“ (Station Rose 1995, S. 458). Beide Projekte arbeiten mit Musik und Bild gleichermaßen und verschränken das eine mit dem anderen. Es ist das Material, das „nie hart wird“ (Station Rose/Rose/Danner 1996, S. 450), was die Aktivierung befördert und Rezipierende zum Künstler erhebt. Diese beiden - umfassend die Aktivierung betreibenden - Projekte sind fraglos noch Ausnahmen im Netz. Doch ein *nie hart werdendes* Material zeitigt auch bei anderen noch recht traditionellen Netzwerkangeboten

seine aufweichende Wirkung, indem - gesampelt und für gut befunden - Konstruktionsarbeit an jedem Material kombinatorisch neu verfügt wird.

Die am Kunstwerk Netz Gestaltenden erfahren sich als handelnd ihr Urteil fällende Künstler, die gemeinsam am Werk im Netz arbeiten und Fehlgeleitetes an der Arbeit anderer durch Verändern aufzeigen. Es sind Kollektivkompositionen, die entstehen und im Machen gründen. Der einzelne muß dabei offen sein für die Arbeit der anderen, auch wenn diese sich immerwieder durch ihre handanlegende Kritik störend bemerkbar machen. Selbstzufriedenheit kann sich aufgrund des zu erwartenden Einflusses von anderer Seite nicht einstellen. „Geschmack ist eine Kulturleistung“ (1991, S. 71), wie Herbert Mainusch schreibt, und das Gefallen an unantastbar geltenden großen Erzählungen wie dem autonomen Werk ist in einer Netzwerkkultur, die der Aktivierung von Zuhörenden zuarbeitet, nicht aufrechtzuerhalten. Im Libretto der Brain Opera steht so auch ein Satz mit programmatischem Charakter von Marvin Minsky zitiert, der da lautet: *What right does Schumann have to order me around?* Schumann ist nur als Leerstelle für jeden anderen Komponisten oder jedes anderes Werk zu denken, und schon ist die Botschaft des Netzes beschrieben, die Autoritätenauflösung betreibt. Die das sinnliche Miterleben ins Zentrum stellende *Brain Opera* des MIT folgt konsequent dem Gedanken des Unabgeschlossenen und Momentanen, wenn Tod Machover einen Begleittext zur Oper mit den Worten von John Cage überschreibt: *You know, you can always begin anywhere.* Die Musik kennt keinen genau definierten Anfang und kein definiertes Ende. *Es wäre auch geradezu widersinnig, im begrenzten Medium des Unbegrenzten Musik oder anderes als unendlich Begrenztes darzustellen.* Ein in sich auch im Netz abgeschlossen Bleibendes, das sich als Autonomes der Tendenz zum Anderssein und der Anschlußkommunikation verweigert, erweist sich bald als wertlose Kunst, denn die Proklamation der immergleichen Rede ist tautologisch und wird in einem Kommunikationsfeld, das ansonsten stetig informatives Neues gebiert, gleich ausgesondert. *Das dialogische Spiel macht regsam Tätigen deutlich, daß keine Kunst IST, sondern immer nur im WERDEN begriffen ist.* So wird im vernetzten Spiel eine Geisteshaltung verfügt, die Normgebungen prinzipiell infrage stellt und endgültig überwinden hilft, was der „Zähmung der Möglichkeiten der Kunst“ (Mainusch 1991, S. 72) durch die Verlockung zum zu schön scheinenden, abschließenden Ende vorbeugt.

In dem Verstehen der Möglichkeiten des Netzes beginnt sich ein Selbstverständnis durch Selbstbeschreibung (-organisation) auszuprägen. Alle Kommunikation ist zuletzt immer auch Selbstthematisierung derart, daß eine Grenzziehung im Zuge der Thematisierung des anderen - also Fremdthematisierung - vollzogen wird. So entwirft sich ein differentielles Sein, das sich eine Identität zuschreibt (vgl. Wilke 1993, S. 135). Identität ist somit keine mit institutionalisi-

sierten Werten versehene Konstante, sondern eine Variable, eine Organisationsweise, die - im Prozeß stehend - lernt, also sich permanent verändert. „Identität ist insofern die selbstorganisierte Verfügung über Inhalte“ (Faßler 1997, S. 142) und meint damit kein mit sich identisch Seiendes. Es ist ein aus einem kybernetisch zu verstehenden Rückkopplungsprozeß Gewonnenes. Ein Rückkopplungsprozeß, in den Gedankenwelten in Bewegung setzende und damit wirklichkeitsgestaltende Medien integriert sind. Diese aber lassen Sinnwelten einen breiten Spielraum, was für die Ausdifferenzierung des Selbst im Rahmen der Netzwelt dann zusammenfassend heißt:

- Die Netzwelt ist eine Welt des Dialoges und der Interaktion, die zum Anteilnehmen aufruft und ein *dialogisches Bewußtsein* entwerfen läßt, was ein *unsicheres Denken* befürwortet, das den Glauben an die wissensmäßige Einfalt, die zum Abschluß geführt ist, abgelegt hat zugunsten einer unabgeschlossenen bleibenden Vielfalt der Meinungen, die weiter zu diskutieren sind. Die Welt im Dialog ist radikal de-ontologisiert, und alle Differenzen zwischen Sein und Schein oder auch zwischen Wesen und Erscheinung sind aufgehoben. Die Welt ist - wo es immer neue Gründe anzuführen gibt - ohne Grund.
- Ein solches Bewußtsein zeigt sich *dynamisch* und entwicklungsfähig gleich der Welt, dessen Teil es ist, und als nicht-statisches der Welt nur angemessen. In den Dialog Eintretende folgen so dem ethischen Imperativ von Heinz von Foerster, der da lautet: „Handle stets so, daß die Anzahl der Wahlmöglichkeiten erhöht wird“ (1985, S. 41). Damit ist der Sitz der Wahrheit aufgelöst in ein prinzipiell endlos währendes Kommunikationsfeld, das Irrtum um Irrtum verfügt, aber um den Irrtum immer schon weiß und weiterschreitet.
- Es ist ein *kritisches Bewußtsein*, das dort empor taucht, da der *Benutzer* als Künstler die im Dialog immer wieder empor tauchenden Zwischentöne wahrnimmt und auf ihre künstlerische Qualität hin prüft, sie *beurteilt* und *entscheidet*, wo Hand anzulegen ist. Kritik und Reflexion fallen dabei in eins. Es ist eine nicht auf den Begriff zu bringende Reflexion und einer werdenden Kunst nur angemessen, die doch das Ganze mit ihrem Urteil zu umfassen sucht.
- Das Mögliche ins Zentrum stellend, formt die Kunst des Netzes am Menschenbild, das gleichsam dem Möglichen sich zugetan zeigt und zum projektiven Verständnis beiträgt und dabei ein Bewußtsein befördert, das als *perspektivisches* benannt werden kann. Das Bewußtsein erweist, wie das Medium, in dem es gestaltet wird, sich als ein flüchtiges Etwas und offenkundig als Ergebnis von gewählten Perspektiven, so daß die Suche nach dem einzigartigen Ich aufgegeben wird zugunsten der Wahl der Perspektive, von der aus das Ich in immer wieder andere Richtungen hin zu gestalten ist. Das

„*Perspektivische*, Grundbedingung alles Lebens“ (Nietzsche 1988b, S. 12), ist anerkannt, was spielerisch munter, aber nicht grenzenlos Konstruktionsarbeit verfügen läßt. Nur die Grenzen sind jetzt verantwortungsvoll selbst auferlegt. „Wir definieren neu, wie wir uns selbst als Individuen sehen. [...] Das Ziel besteht in der Übernahme so vieler Perspektiven wie möglich, um sich mit ihnen zu identifizieren“ (Bolter 1995, S. 371, 366).

- Die „nomadische Architektur“ (Freyermuth 1996, S. 37) des Netzes läßt Reisende auf ganz natürliche Weise in eingebildeten Räumen den Wechsel der Identität vornehmen, die nicht mehr in der Einheit, sondern in der Differenz gesucht wird; mit der Folge: „Ich denke, daß die Menschen heute zu etwas werden, was die traditionelle Metaphysik nie schätzte und immer ablehnte: zu Nomaden“ (Welsch 1996, S. 322).

Was sich daraus entwirft, ist eine Netzwerk-Kunst ohne Abschluß und ein sich identifizierendes Menschenbild, die nur als Momentform noch zu existieren wissen. Im Spiegelblick der Kunst stehende Menschen werden zu „Menschen der Augenblicke“ (Nietzsche 1988b, S. 223), die mit Erfindungsreichtum für den Augenblick ihren Wert schöpfen, ohne sich darin zu erschöpfen. So bemißt sich auch der Selbstwert, den Mensch von sich hat, aus dem Erfindungsreichtum im Werden, den er gegenüber seiner werdenden Kunst zeigt und damit sich selbst gegenüber beweist. Und der Wert errechnet sich nach folgender Formel: „je weniger real, um so mehr *Werth*“ (Nietzsche 1988a, S. 256).

Medienpädagogik im Rahmen musikpädagogischen Wirkens

Eine Rückschau über das bislang Beschriebene könnte Pädagogik veranlassen, Kritik zu üben, und in der Tat ist die Grundhaltung von Pädagogik eher eine Verluste beklagende. Dieter Baacke und Rainer Vollbrecht sprechen so auch von einer kulturkritischen Grundhaltung, „die sich ausschließlich an möglichen Gefährdungspotentialen und den neuen Spannungsfeldern zwischen Kultur und Un-Kultur orientiert“ (1996, S. 59). Eine solche Kritik speist sich im wesentlichen aus einem tradierten Denken, das buchsozialisiert ist und dessen Werten verpflichtet ist. „Aus unserer intellektuellen Herkunft springt unsere Phantasie stärker an, wenn man kulturpessimistische Strömungen zeichnet, aber sie ist sehr viel schwächer in der Wahrnehmung einer Vielfalt unterschiedlicher Strömungen“ (Beck 1996; <http://www.heise.de/tp/co/2099/1.htm>). Wo aufgrund traditioneller Vorstellungen Möglichkeiten zur Restituierung von Wertvorstellungen und Leitideen angestrengt werden, operiert dies eher kontraproduktiv, so-

fern es das Ziel sein soll, Heranwachsende gesellschaftsfähig zu machen, damit sie sich kompetent im späteren Leben zu bewegen verstehen.

Dazu eine gesellschaftliche Kurzanalyse: Vertraute Bezugssysteme bspw. wie *Wirklichkeit* oder auch *Wahrheit* haben sich pluralisiert. Das ehemals Wirklichkeit Genannte hat sich als eine Beschreibungswirklichkeit entpuppt, die an die Welt angelegt ist und im bestimmten Rahmen schlicht paßt, aber nicht die Welt ist. Die Idee der Wahrheit hat sich im schnellebigen Wissenschaftsdiskurs selbst entzaubert. „An die Stelle des zunächst unterstellten Zugriffs auf Wirklichkeit und Wahrheit treten Entscheidungen, Regeln, Konventionen, die auch anders hätten ausfallen können“ (Beck 1996, S. 256). Und so treten Wahrheiten in Konkurrenz zueinander, was sie als *Wahrsagerei* entlarvt, und versuchen der Komplexität (Umwelt/Gesellschaft) Herr zu werden, die im Zuge einer Bewältigung von Komplexität - also Reduktion derselben - unaufhörlich wächst. Denn mit jeder neuen Beschreibungswirklichkeit, jeder Idee wird Gesellschaft mit neuen komplexen Problemen versorgt. Mit der Komplexifizierung von Gesellschaft verlieren ihrer Funktionskraft beraubte Leitideen ihre Anziehungskraft und beginnen auch Leitideen vorgebende Hierarchien zu verflachen (Stichwort: Dezentralisierung), um in der Verschlankung mit kleinen Entscheidungseinheiten angemessen und schnell auf die Irritationen der Umwelt reagieren zu können. Die Folge ist ein wachsendes, wiewohl systemisch geordnetes Durcheinander, das sich selbst erhält.

Kurz: In der heutigen Zeit aufzuwachsen heißt, ein Heranwachsen in einer Welt des geordneten Durcheinanders und der Unübersichtlichkeit zu vollziehen. Der Glaube an sichere Werte, wo er denn herrscht, ist nostalgisch und ein trügerischer und die Proklamation derselben in der Wandelzeit, in der wir leben, im Grunde schlicht unseriös. Tiefgreifende Veränderungen haben sich in der Gesellschaft im Zuge der Elektrifizierung und heute der Digitalisierung vollzogen. Im Gefolge komplexer Verflechtungen weiß daher keiner mehr so recht genau, welche gesellschaftliche Entwicklungen die Zukunft zeitigen wird und welche Folgewirkungen Entscheidungen haben werden, denn durch diese wird die Zeit gebunden, „obwohl man die Zukunft nicht hinreichend kennen kann“ (Luhmann: 1991, S. 21). Wer entscheidet, kann immer erst *hinterher*, dafür dann aber plausibel erklären, warum das eigene Tun zum Guten oder nicht führte; im Vorfeld dagegen herrscht immer nur der bloße Glaube, der, wie auch immer ausgestaltet, mit guten Gründen wie auch mit Wissenschaftsergebnissen zu versorgen ist (vgl. Beck 1986, S. 254-300). Wer entscheidet, geht also gleichsam immer auch das Risiko des Mißerfolgs ein, er *testet* aufgrund von Erfahrungen das jeweilige soziale System, in dem er handelt, mehr nicht.

Umgekehrt ist jener, der allein Vertrauen schenkt und sich in Sicherheit wiegt, mit Sicherheit in seinem Wohl gefährdet. Er sieht sich den riskanten Entschei-

dungen anderer ausgesetzt, ohne die Option der eigenen Wahl mit kalkulierte Risiko in Anspruch genommen zu haben. Ein solches Verhalten mochte seinen Sinn haben in einer festgefügt Gesellschaft, die sich ihrer Normen und Werte noch gewiß war, aber nicht mehr in einer, die unter „extremen Ungewißheitsbedingungen“ (Brater 1997, S. 155) leidet. Gefahr ist folglich im Verzug, wo das persönliche Risiko ausgeklammert und die Sicherheit gesucht ist. Daraus folgt umgekehrt: Die Sicherheit des einzelnen liegt in seiner Bereitschaft zum persönlichen Risiko, das sich in einem Feld von Wahlmöglichkeiten darbietet. Jugendliche sind so heute in eine Ordnung geworfen, die nicht nur ihnen als Rätsel und Durcheinander noch erscheinen kann, und Gesellschaft ist ein Feld, das sich seine eigene Ordnung sucht und gezielten Steuerungsprozessen widersetzt. „Es geht gut, solange es gutgeht. Das ist die Botschaft“ (Luhmann: 1993, S. 474).

Wer heute die Idee neuer großer Erzählungen verfißt, neue Götter zu installieren sucht, um so eine neue übersichtliche Welt-Struktur zu installieren, wie dies ein Neil Postman (vgl. 1997) macht, verkennt die Selbstorganisation von Gesellschaft, die mit jeder Kommunikationsschleife sich weiter funktional ausdifferenziert und komplexer wird. Der Restituierung von überkommenen großen Erzählungen das Wort zu reden heißt nichts anderes, als die Demokratisierung von Gesellschaft und Kultur zurückzufahren und unter ein Diktat zu stellen, das nicht funktionieren kann, wo Medienwelten global vernetzen und Denkwelten mit Ideen versorgen. „Individuelle Absichtserklärungen und Widerstandsappelle dürften schon deshalb wenig nützen, weil es sich um Veränderungen von Mentalitäten handelt, die sich tief in die gesellschaftlichen Körper eingeschrieben haben“ (Moser 1995, S. 220). Die Polemik nicht scheuend, schreibt Moser im weiteren Verlauf seiner Ausführungen: Der Versuch, „traditionelle Verhaltensmuster oder ‘gute Sitten’ neu aufleben zu lassen [...] erinnert mehr an die Kultur der Heimatmuseen als an die produktive Verarbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen“ (ebd., S. 220).

Gesellschaft, in einen globalen Kontext gestellt, kann keine zuverlässigen Verhaltensnormen mehr bieten, die als orientierende Eckpfeiler für Heranwachsende zu operieren vermögen. Die Bereitstellung derselben führt allein zur Gefährdung derjenigen, die sich vertrauensvoll und in Sicherheit wiegend daran halten. Michael Brater zieht daraus die Konsequenz, Jugend nicht mehr als transistorischen Abschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter zu betrachten und den Begriff der Sozialisation im Sinne der Enkulturation aufzugeben. Dagegen gilt es, in der Jugendphase einen entwicklungsoffenen Prozeß zu sehen, bei dem nicht eingefunden wird in vorgegebene soziale Ordnungen, sondern bei dem die individuelle Erschaffung der persönlichen sozialen Wirklichkeit die Aufgabe ist. „Jeder Jugendliche muß heute lernen, ganz aus sich

heraus, auf sich gestellt sein Leben zu führen, es als offenen Prozeß zu gestalten“ (Brater 1997, S. 153). Insgesamt wird so einem radikalen Individualisierungsprozeß das Wort geredet, bei dem die gegebene Erwachsenenwelt nicht mehr als Zielwelt definiert werden kann. Individualisierung bleibt dabei getragen von sich ausdifferenzierenden Jugendkulturen, die, von Werbung ästhetisch aufgeladen, reizvoll und voll der Effekte zur Selbstinszenierung angetragen sind.

Zum Zwecke einer Schöpfungsarbeit des eigenen Ichs sind nach wie vor Kenntnisse notwendig über das, was war und über Zeiten Wert besessen hat, und auch Kenntnisse über den Kontext, aus dem das bislang Wertvolle seinen Wert geschöpft hat. So bleibt denn Schule auch ein Ort, um Heranwachsenden gesichertes Wissen zu bieten, mit dessen Hilfe späterhin Orientierung in der Welt möglich ist. Wo diese Sicherheiten im Wissen aber als Gewißheiten ausgegeben werden, ist dies zumindest problematisch. Denn das Gewisse wird allzu leicht blind geglaubt. Zu fördern ist aber das Verstehen, das Sichere kritisch hinterfragen und Neues bedenken läßt. Der sich gewiß seiende und in der Gewißheit verhaftete bloße Glauben dagegen steht dem verstehenden Selbst-Denken nur entgegen. So ist ein Wissen zu fördern, das dieses nur im Ungewissen sieht. *Wo demnach Wissensgut vordem als vermeintliche Konstante gelehrt war, ist die veränderbare Konvention herauszustellen.* Mit anderen Worten heißt das: den wohl kenntnisreichen wiewohl unbekümmerten Umgang mit der Kultur in die Schule zu integrieren und zu lehren, denn „[d]as, was als Werteverfall veräußert wird, erzeugt Orientierungen und Voraussetzungen, welche die Gesellschaft - wenn überhaupt - in die Lage versetzen könnten, die Zukunft zu meistern“ (Beck 1997, S. 17). Durch den Wegfall von traditionellen Werten ist den eigenen Wert zu setzen und *ein eigenes Leben zu führen* (Beck) unabdingbare Voraussetzung, um im Zuge einer weiteren Komplexifizierung und Autonomisierung von Gesellschaft sich zu behaupten. Die Fähigkeit zur riskanten Unterscheidung und zur Weltoffenheit ist gefragt, die individuell getätigt ist, und Identität flexibel gestaltet. Mit anderen Worten: Wo der Werteverlust statthat, ist die Selbstverwirklichung möglich, die pädagogisch zu begleiten ist.

Daher gilt: Die Oberflächensozialisation ist so der Pädagogik als erstes Ziel angegeben, denn die Oberfläche garantiert den steten Wechsel. Mit dieser veränderten Einstellung Werten gegenüber nun kann konstruktiv Schöpfungsarbeit geleistet werden, was also heißt, Umwertungsarbeit zu leisten, bei der in der Regel der alte Wert verblaßt.

Eine solche Umwertungsarbeit will gleichsam nach ästhetischen Kriterien vollzogen sein, womit ausgesagt sein soll, daß dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit bzw. dem des rationalen Denkens die sinnliche Urteile fällende Erfahrung zur Seite gestellt wird. Der Entwurf des Selbst wird so zum ästhetischen

Projekt, was einer *ästhetischen Erziehung* die Rede führt. Eine solche proklamierte einst bekanntlich auch Schiller. Im Unterschied zu dieser, bei der die verschiedenen Vermögen harmonisch im Einklang stehen und im Schönen sich finden sollten, ist der *Widerspruch* und die *Differenz* heute gefragt. Denn allorten ist die Gegenwartskultur mit Attributen der Vergangenheit aufgefüllt, die schön zusammen wirken. Eine ästhetisierte Alltags(um)welt aber hat sich im allzu Bekannten eingerichtet; der differentielle Sinn ist ihr abhanden gekommen, so daß die Anteilnahme verweigert ist. Das Gewohnheitsgemäße ist als das nicht mehr Wahrnehmbare in die absolute Indifferenz überführt. Wenn man sich aber nur in Wechselbeziehungen zum je Entgegenstehenden erfährt, ist auch die Beziehung zu sich selbst zuletzt eine von Indifferenz geprägte. Das Schöne ist gefällig, es betäubt und beläßt auch den Anschauenden im Zustand der Betäubung, der keinen Blick für das andere übrig hat. Der einzelne wie die Gesellschaft als gesamte erstarren in der Ereignislosigkeit, in der Redundanz, zuletzt im Stillstand.

Dieser Stillstand auf der einen Seite führt aber auf der anderen Seite zu einer Aktivität besonderer Art. Denn die durch das Schöne herbeigeführte Selbstnarkotisierung drückt sich nunmehr darin aus, plötzlich selbstlos geworden, jenes Selbst in Aktivitäten und Erlebnissen wiederzufinden, die keine sind. Deshalb sind in einer *Erlebnisgesellschaft* überall Erlebnisse zu leben, die nur der Etikettierung nach *Erlebnis* sind. Das Nicht-Erlebnis fördert im Erleben nur die Sucht nach weiteren Nicht-Erlebnissen, die nicht erleben lassen, worin die Sucht nach mehr gründet. „Worauf es gegenwärtig ankäme, ist nicht eine solche Hyperästhetisierung der Kultur, sondern - eher gegenläufig dazu - die Entwicklung einer *Kultur des blinden Flecks*. [...]. Reflektierte Ästhetik mahnt immer, sich des Doppelverhältnisses von Beachtung und Ausschluß bewußt zu sein. [...] Eine wirklich ästhetisierte Kultur wäre sensibel für Differenzen und Ausschlüsse“ (Welsch 1993, S. 46). Den Blick für die Differenz zu schulen, meint also, einen „Unterschied, der einen Unterschied ausmacht“ (Bateson ⁴1992, S. 582), auch im allzu Bekannten zu finden, um sodann Kopplungsarbeit zu verfügen. Wer - ästhetisch versiert - in Kopplungsstrategien geübt ist, sieht sich im Idealfall vom Schönen weder betäubt noch einer Reizüberflutung ausgesetzt, sondern weiß das übervolle Angebot an Rauschen nach sinnmachender Information abzutasten, selektiv aufzunehmen und seiner *Bastelbiographie* (Beck) einzuverleiben. Nur wer dem Ganzen keinen eigeninitiierten Sinn abgewinnen kann, sondern vorgegebenen Sinn sucht, erfährt ein betäubend schönes Rauschen oder die Reizüberflutung als Folge einer fehlenden Souveränität im Umgang mit Informationen, die/das sich nur anästhetisch schreibt.

Das heißt dann bspw. für die Musik, daß als Maßstab des Lehrens und Lernens nicht mehr die Unterscheidung *Werk/Nicht-Werk* anzuwenden ist, bei der die

Darstellung einer inneren Beziehungslogik auf die Einzigartigkeit abheben will, sondern auf die Unterscheidung *variant/invariant* abzuheben, was die *Differenz* ins Zentrum stellt. Mit Hilfe des entscheidend Unterschiedenen sind sodann neue Beziehungen zu knüpfen. Ob daraus ein neuer Wert entspringt, ist von den differenzsetzenden Akteuren nicht zu entscheiden, da der Wert sich nur rekursiv aus der kulturbetrieblichen Kommunikation heraus entwirft.

Ein solch unbefangenes Umgehen mit Daten kann eine *Schlüsselkompetenz* lehren helfen: den Umgang mit der Flut der Informationen in der Informationsgesellschaft, in der wir leben. Curriculum-Diskussionen versuchen diesem Umstand Rechnung zu tragen, indem die Neustrukturierung von Fächern thematisiert ist. „Den Hintergrund dieser Bemühungen bildet die Frage, inwieweit ein neuer, veränderter Wissens- und Erkenntnisaufbau in einzelnen Fächern und Lernbereichen dazu geeignet ist, die Schule der Zukunft auf einen rapiden Wissens- und Wertewandel einzustellen, auf die Vergänglichkeit von Informationen und auf die Entwicklung neuer Ordnungssysteme für Grunderfahrungen und Wissen in einer informationellen Welt. In diesen Zusammenhang gehören die Orientierung auf Grundwerte und Urteilsfähigkeit. Der Schule fällt im Unterricht aller Fächer die Aufgabe zu, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten der Orientierung in der gerade wegen der Pluralität der Sinnangebote 'wertunsicheren Gesellschaft' zu finden“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 104f.). Orientierung heißt dabei gerade aber nicht: Rückkehr zu vertrauten Mustern. Stichworte wie *Pluralität*, *Wertunsicherheit*, *Wissens- und Wertewandel*, *Vergänglichkeit von Informationen* signalisieren: Die angestrebte Urteilsfähigkeit und Orientierung auf Grundwerte kann nur im Umgang mit dem Komplexen, das nicht mehr auf einfache Erklärungsmodelle zu bringen ist, und mit einem Bewußtsein für das Komplexen erworben werden, was dann auch heißen mag: *Es ist ein Komplexitätsbewußtsein anzustreben*. Mit einem solchermaßen verfügbaren Bewußtsein geht das Wissen einher,

- daß Entscheidungen in einer komplex verstandenen und im schnellen Umschlag befindlichen Welt immer mehr oder weniger riskant sind und immer auch Folgen zeitigen können, die sich Menschegeist im Vorfeld nicht mitteilen und mitunter unerwünscht sind.
- Es wird so auch der Blick geschärft für das vermeintlich Nebensächliche, das durchaus Turbulenzen bedingen und zur Hauptsache geraten kann.
- Es wird weiter die Verantwortung für eigene Entscheidungen herausgestellt, die allen Risiken zum Trotz getroffen sein wollen.

Für Schule heißt das dann, Schülerinnen und Schülern in allen Lebensfeldern Möglichkeiten zu bieten, dem „Entscheidungs-Dilemma“ (Baacke 1992, S. 52) in einer vervielfältigten - komplexen - Welt zu entrinnen, und das heißt, wie die

Kultusminister der europäischen Union schon 1989 feststellten, „es sei nicht länger möglich und wünschenswert, repräsentativ enzyklopädisches Wissen zu vermitteln“, so daß sie forderten, „als Bildungsschwerpunkte die Auswahl von Information, die Bildung von Urteilen, Kommunikation und die fortlaufende Anpassung von Kenntnissen und Fähigkeiten in den Vordergrund zu stellen“ (n. Schmidt 1995, S. 178).

Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es eines Wissens, mit dessen Hilfe „die Struktur und das Angebot an Information und Informationstechnik in der informationstechnisch bestimmten informationellen Umwelt“ (Haefner 1986, S. 24) qualifiziert zu sondieren ist. Im gegenteiligen Fall ist dem „informationstechnischen Analphabetismus“ (ebd.) Vorschub geleistet.

Was darunter zu verstehen ist, kann man mit Blick auf den veränderten Anspruch an die Fertigkeit des Lesens zeigen und kann analog auf die Musik bezogen werden. „Was heißt Lesen?“ (1995, S. 115) fragt so Bernd Wingert und stellt heraus, daß im Lesen die Fertigkeit des Deutens von Vorgefundenem und die der Produktion von Eigensinn zu beherrschen sind. Und die Gewichtung verschiebt sich heute immer mehr vom Deuten von Texten zur Produktion von Eigensinn aus Text- respektive Informationsfragmenten.

Es ist ein *selektives* Lesen, auf das es heute ankommt, um der Informationsflut Herr zu werden. Und in der bewußten Selektion ist die kunstvolle Konstruktion schon angegeben. Hilmar Hoffmann beschreibt denn auch den des Lesens wohl noch fähigen Menschen in einer multimedialen Welt, der aber der Auswahl an verfügbarem Wissen ohnmächtig gegenübersteht, als *tertiären Analphabeten*.¹ „Er kann zwar lesen, hat es auch nicht verlernt, aber er ist nicht mehr in der Lage, die gelesenen Informationen in individueller Auswahl zu verarbeiten und in verarbeiteter Form zum Bestandteil seiner Persönlichkeit werden zu lassen“ (Hoffmann 1995, S. 22).

Vom Paradigmenwechsel sieht sich so der Leiter des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest Willi van Lück aufgerufen zu sprechen und beschreibt den Wechsel vom Lehren zum Lernen, „der eine Qualitätssteigerung des Lernens in der Schule und Weiterbildung erwarten läßt. Und diese ist notwendig, in der Bedeutung von Not abwendend, wollen Menschen in der zunehmenden Komplexität weiterhin die Gestalter bleiben“ (Lück 1995, S. 30).

All dies läßt wieder den Blick auf die Medien werfen: Wissensbestände sind medienabhängig und mit den Neuen Medien im Umbruch begriffen, so daß immer weniger Wissen als gesichert sich erweist und immer stärker der schnelle

¹ Als primärer Analphabet wird jener verstanden, der nie lesen gelernt hat, als sekundärer jener, der das Lesen zugunsten des reinen Schauens auf die Bilderwelt aufgegeben hat.

Umschlag von Wissen statthat. Zudem operieren Medien als maßgebliche Sozialisationsgründe wie u.a. am Beispiel der die Botschaft von Distributionsmedien aufnehmenden Werbung gezeigt wurde. Zuletzt geht es also um ein *Medienbewußtsein*, so daß in dem einen wie anderen Fall Medienwelten reflexionsorientiert zu beobachten sind. Medienbewußtsein impliziert hier also auch die Vorstellung eines *Komplexitätsbewußtseins* und beschreibt im Grunde eine Geisteshaltung, mit der in einer durch Vernetzungen komplexer werdenden Welt kompetent zu orientieren ist. „Medien entfalten Kommunikation und die entfaltete Kommunikation generiert in erwartbarer Weise neue Medien“ (Schmidt 1995, S. 175), so daß Medien umfassend in den Unterricht integriert sein wollen. Gerade der Blick auf die aktuelle Mediensituation zeigt die Notwendigkeit, Medien zum Zwecke der Kompetenzerweiterung zum Gegenstand von Unterricht zu machen, denn Schülerinnen und Schüler wachsen in eine noch weitgehend unbekannte neue Medienlandschaft hinein, die Gesellschaft im Begriff zu verändern ist.

Das heißt dann für Pädagoginnen und Pädagogen, gleich ob sie in der Musik oder in anderen Fächern tätig sind, *medienpädagogisch* tätig zu werden. Mit anderen Worten: Wer Musik lehrt und instrumentaltechnische Kompetenz vorweist, *muß* auch die Neuen Medien handzuhaben gelernt haben und Medienkompetenz beweisen. Der Umgang mit dem Computer muß Lehrenden genauso vertraut sein wie der Umgang mit dem Instrument. Auf diese Weise nur können neu gegebene Gestaltungsmöglichkeiten konstruktiv ausgelotet werden. Nur so können Lehrende schließlich, wie es in der Denkschrift *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft* der Bildungskommission Nordrhein Westfalen heißt, eine „Urteilsfähigkeit gegenüber den ‘Botschaften’ der Medien“ (1995, S. 305; vgl. weiter Schläbitz 1995) erwerben. Und nur so kann Unterricht Orientierungshilfe für den Alltag bieten und nicht nur musealen Ansprüchen genügen. Doch häufig genug geht es Pädagoginnen und Pädagogen so: „sie haben von vielen Dingen, über die Kinder und Jugendliche bestens Bescheid wissen, keine Ahnung und ‘beäugen’ deshalb mit Mißtrauen, was diese tun und erleben“ (Baacke 1997, S. 25). Durch Nicht-Verstehen der Medien bleiben auch die daraus entworfenen Produkte häufig unverstanden und werden doch mit Kritik bedacht. Statt dessen gilt: „Bevor wir werten, müssen wir verstehen“ (ebd., S. 27). Das Unverstandene ist allein Ergebnis dessen, „daß Unterschiede und Differenzierungen eines Gebiets oder Gegenstands von denen übersehen werden, die nicht kundig sind“ (ebd., S. 25). Und daraus ergeben sich dann jene undifferenzierten Klassifizierungen, die im Neuen das Zurückzuweisende sehen und bspw. in der aktuellen Musik der Jugend die zu laute, die sich vermeintlich nur im Krach entäußert.

Daran schließt sich dann die bewahrpädagogische Tradition an, mit dem Ergebnis: „Wer seine Kinder vor den neuen Medien durch Prohibition schützen will, macht sie zu ihren Opfern“ (Bolz/Bosshart 1995, S. 120). Denn hier ist allein der Werteverfall beklagt, ohne die neuen Verfallswerte zu sehen, die handlungs- und das heißt selbstverantwortete Individuationsräume eröffnen. „Medienkundliches Wissen ist Voraussetzung für jede (medien-)pädagogische Einmischung“ (Baacke 1997, S. 26). Und wo Schülerinnen und Schüler schon wie selbstverständlich im Umgang mit dem Neuen neue Wertvorstellungen aufnehmen, weil sie die Medien vernünftig zu *lesen* gelernt haben, sollten Pädagoginnen und Pädagogen gleichsam als medienbewußte diese Möglichkeit zur Selbstentfaltung aufnehmen, um die Alltagswirklichkeit von Jugendlichen differenziert wahrnehmen und verstehen zu lernen, was die kunstvolle Differenzierung der Alltagswelt und die Gestaltung des Ichs kompetent vorantreiben läßt.

Zum Zwecke der Selbstorganisation eines unter Verantwortung gestellten Selbst in einer wirklichkeitsgestaltenden Medien- und Computerkultur ist der Sinn für eine *Ästhetik der Differenz* vonnöten, die dem allzu Schönen die informationsreiche Störung abzugewinnen versteht, was Kultur in der Differenzierung voranschreiten läßt.

Darin zeigt sich dann der Blick für das Neue, mit dem der Zukunftshorizont für Heranwachsende entscheidend offen zu halten ist; und dabei ist stets in Erinnerung zu halten: Der Aufbau von Komplexität im System Gesellschaft nötigt den einzelnen zum gleichen Tun und zu komplexen Handlungsoptionen, um auf diese Weise die Umwelt als komplexitätsreduzierte wieder erfahrbar zu machen, indem er - intern Komplexität aufbauend - die Möglichkeiten zum eigenen Handeln erweitert, um angemessen auf die Überraschungen der Umwelt reagieren zu können (vgl. Luhmann 1991, S. 45). Da das Umwelt Genannte und hier als Gesellschaft Gedachte zuletzt immer mehr Möglichkeiten bereithält, als der im System Gesellschaft handelnde Mensch zu verarbeiten in der Lage ist, ist die Ausbildung höherer Eigenkomplexität unabdingbare Voraussetzung, sofern Selbstbehauptung das Ziel sein soll.

Im *perspektivischen* Sein, das im Schein sich einrichtet, und im *Nomadentum* ist das Individuum zum differenzsetzenden Widerspruch angeregt. So steht stets „[a]m Anfang [...] nicht Identität, sondern Differenz“ (Luhmann 1995b, S. 112), die zu setzen ist und mit der alle selbstverfügte Erkenntnis und Individuation beginnt. Vordem ist nur Rauschen ohne Sinn und Bedeutungstiefe, das stört oder dem mit Indifferenz begegnet wird.

Eine Pädagogik, die ihr Spiel mit der Oberfläche treibt, zeigt sich den gesellschaftlichen Bedingungen gewachsen und beileibe nicht oberflächlich. Sie beginnt die Differenz ernstzunehmen, indem sie sie ins Zentrum ihrer didaktischen, im Konkreten mündenden Reflexionen stellt. Denn erst mit dem Setzen der Diffe-

renz beginnt Rauschen reizvoll zu scheinen und ist mit Sinn zu füllen, was die in der Selektion wahrgenommene Erkenntnis produziert und so die Kunst der Identitätsbildung in Gang setzt, so daß zu lehren ist: „Draw a distinction“ (Spencer-Brown 1971, S. 3).

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida & Jan (1990): Das Gesteir im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Schmidt, Siegfried J., Merten, Klaus & Weischenberg, Siegfried (Hg.): Funkkolleg Medien und Kommunikation. Konstruktionen von Wirklichkeit. Studienbrief 5. Weinheim/Basel
- Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang u.a. (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen
- Baacke, Dieter (1997): Zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Kommunikationsstrukturen und Medienlandschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts. In: Meister, Dorothee M. & Sander, Uwe (Hg.): Kinderalltag und Werbung. Berlin
- Baacke, Dieter (1993): Jugend- und Jugendkulturen. Weinheim/München (2. Aufl.)
- Baacke, Dieter & Vollbrecht, Ralf (1996): Zwischen Selbststabilisierung und Revision. Heranwachsende im Informationszeitalter. In: Mansel, Jürgen & Klocke, Andreas (Hg.): Die Jugend von heute. Weinheim/München
- Bateson, Gregory (1992): Ökologie des Geistes. Frankfurt/M. (4. Aufl.)
- Beck, Ulrich (1996): Die Risikogesellschaft. (Sonderdruck) Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich (1997): Kinder der Freiheit. Wider das Lamento über den Werteverfall. In: ders. (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M.
- Bolter, David Jay (1995): Schuld und Verantwortung in einer vernetzten Kultur. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland GmbH (Hg.): Das Böse. Göttingen
- Bolz, Norbert & Bosshart, David (1995): Kult-Marketing. Düsseldorf/Wien
- Brater, Michael (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M.
- Denkschrift der Kommission *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein Westfalen (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Berlin
- Dery, Mark (1996): Cyber. Die Kultur der Zukunft. Berlin
- Faßler, Manfred (1997): Was ist Kommunikation? München
- Flusser, Vilém (1993): Lob der Oberflächlichkeit. Schriften 1. Düsseldorf/Bensheim

- Freyermuth, Gundolf S. (1996): Cyberland. Berlin
- Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht. Braunschweig/Wiesbaden
- Glaser, Peter (1996): 24 Stunden im 21. Jahrhundert. Frankfurt/M. (2. Aufl.)
- Gorny, Dieter (1996): VIVA Deutschland! Das Experiment „Musikfernsehen“. In: Deese, Uwe u.a. (Hg.): Jugend und Jugendmacher. Düsseldorf/München
- Haefner, Klaus (1986): Neue Technologien und ihre Auswirkungen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Computer in der Schule. Bonn
- Hoffmann, Hilmar (1995): Die Chance des Lesers. In: Bundesministerium für Wirtschaft (Hg.): Die Informationsgesellschaft. Bonn
- Janke, Klaus & Niehues, Stefan: Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre. München
- Kloepfer, Rolf & Landbeck, Hanne (1991): Ästhetik der Werbung. Frankfurt/M.
- Lück, Willi van (1995): Lehrerinnen und Lehrer im Jahr 2010 - Brauchen wir Multimediapädagogen? In: Bundesministerium für Wirtschaft (Hg.): Die Informationsgesellschaft. Bonn
- Luhmann, Niklas (1993): Die Beschreibung der Zukunft. In: Maresch, Rudolf (Hg.): Zukunft oder Ende. München
- Luhmann, Niklas (1990): Ökologische Kommunikation. (3. Aufl.)
- Luhmann, Niklas (1991): Soziologie des Risikos. Berlin/N.Y.
- Luhmann, Niklas (1995a): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1995b): Soziale Systeme. Frankfurt/M. (3. Aufl.)
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen (2. Aufl.)
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt/M.
- Mainusch, Herbert (1991): Skeptische Ästhetik. Stuttgart
- Mansel, Jürgen & Klocke, Andreas (Hg.) (1996): Die Jugend von heute. Weinheim/München
- Moser, Heinz (1995): Einführung in die Medienpädagogik. Opladen
- Nietzsche, Friedrich (1988): Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. KSA5, hg. von: Giorgio Colli & Mazzino Montinari. München (2. Aufl.)
- Nietzsche, Friedrich (1988a): Nachgelassene Fragmente, 1886-1887, KSA12, hg. von: Giorgio Colli & Mazzino Montinari. München (2. Aufl.)
- Postman, Neil (1997): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München
- Richter, Klaus Peter (1997): Soviel Musik war nie. Frankfurt/M.
- Rötzer, Florian (1995): Die Telepolis. Mannheim
- Serres, Michel (1987): Der Parasit. Frankfurt/M.
- Schläbitz, Norbert (1995): Diskret und Vertraulich. Kommunikation mit Neuer Musik-Technologie. In: Maas, Georg (Hg.): Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien. Essen

- Schläbitz, Norbert (1997): Der diskrete Charme der Neuen Medien. Augsburg
- Schläbitz, Norbert (1998): Computer = Sampler → Techno oder: Die Musik der Stille in Echtzeit. In: Enders, Bernd & Knolle, Niels (Hg.): Tagungsband der klangArt '95 (Publ. beim Schott-Verlag in Vorbereitung)
- Schmidt, Siegfried J. (1995): Medienlast und Medienlust. In: Hendricks, Wilfried & Zimmermann, Thomas F. (Hg.): Schule in der Informationsgesellschaft. Loccum
- Schmidt, Siegfried J. (1996): (Fernseh-)Werbung, oder die Kommerzialisierung der Kommunikation. In: Müller-Funk, Wolfgang & Reck, Hans Ulrich (Hg.): Inszenierte Imagination. Beiträge zu einer historischen Anthropologie der Medien. Wien/New York
- Schulze, Gerhard (1996): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M. (6. Aufl.)
- Sloterdijk, Peter (1993): Medien-Zeit. Stuttgart
- Spencer-Brown, George (1971): Laws of form. London
- Station Rose (1996): Artists@Home. In: Bollman, Stefan/Heibach, Christiane (Hg.): Kursbuch Internet. Mannheim
- Streit, Alexandra von (1997): Das Leben geht weiter. In: Jugendwerk der deutschen Shell (Hg.): Jugend '97. 12. Shell-Jugendstudie
- Vattimo, Gianni (1992): Die transparente Gesellschaft. Wien
- Vollbrecht, Ralf (1997): Von Subkulturen zu Lebensstilen. In: SpoKK (Hg.): Kursbuch Jugendkultur. Mannheim
- Welsch, Wolfgang (1993): Das Ästhetische - eine Schlüsselkategorie unserer Zeit. In: ders. (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München
- Welsch, Wolfgang (1996): Auf dem Weg zu einer Kultur des Hörens? In: Ders.: Grenz-gängeder Ästhetik. Stuttgart
- WestBam (mit Reinhard Goetz) (1997): Mix, Cuts & Scratches. Berlin
- Willke, Helmut (1993): Systemtheorie. Stuttgart/Jena (4. Aufl.)
- Wingert, Bernd (1995): Die neue Lust am Lesen? In: Bollmann, Stefan (Hg.): Kursbuch Neue Medien. Mannheim
- Wyss, Beat (1997): Die Welt als T-Shirt. Köln

Dr. Norbert Schläbitz
 Mentropstr. 56
 33106 Paderborn
 email: r00067@hrz.uni-paderborn.de

Thesen für die Diskussionsforen

URSULA ECKART-BÄCKER

(Diskussionsforum 1)

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive

Perspektiven musikpädagogischer Forschung - Fragestellungen für die Zukunft

Fragen nach „Perspektiven“ heißt vor allem Fragen nach musikpädagogischen Problemen. Eine wichtige Aufgabe im Bereich der wissenschaftlichen Musikpädagogik, sowohl im Blick auf die Themenstellung der Tagung als auch generell, besteht aus meiner Sicht darin, das Verständnis von Musikpädagogik von seiner vorwiegenden Begrenzung auf „Schulmusik“, „Schulalter“, „Unterricht an allgemeinbildenden Schulen“ etc. zu befreien. Im folgenden versuche ich ohne Anspruch auf Vollständigkeit, musikpädagogische Fragestellungen und Probleme zu skizzieren, die sich als Konsequenz eines erweiterten Begriffs von Musikpädagogik stellen:

a) Es ist grundsätzlich das lebenslange Lernen (der Begriff existiert seit Anfang der 60er Jahre und wurde von der Musikpädagogik 1976 von der ISME aufgegriffen, vgl. „Musik als Dimension lebenslangen Lernens“) im Bereich Musik in den Blick zu nehmen, u.a. mit Konsequenzen für die gesamte schulische Musikpädagogik. Es handelt sich um ein Forschungsdesiderat, das - auf der Basis von Grundlagenforschung - zu weitreichenden Konsequenzen in der Fachdidaktik führen, andererseits zur Legitimation des Schulfachs einen Beitrag leisten könnte. Vgl. die Förderung bzw. Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen (Grosse-Brockhoff 1995, S. 18f.).

Was heißt lebenslanges Lernen in der Musik konkret, von welchen Bedingungen ist es bestimmt, welche Rolle spielt der Schulmusikunterricht? Welche Rolle spielen musikalische bzw. musikbezogene Erfahrungen in diesem Zusammenhang?

b) Verstärkt sollten in der Forschung Musikschularbeit bzw. die Arbeit selbständiger Musiklehrer im Bereich Vokal- und Instrumentalpädagogik berücksichtigt werden, ebenfalls unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens. Dieser Bereich der Musikpädagogik kann für die Zukunft real Bestand haben, wenn Musikschulen ihre „Dienstleistungsaufgaben“ für Lernwillige jeden Alters erkennen, annehmen und - unter ökonomischem Aspekt geprüft - wahrnehmen. In diesem Zusammenhang spielen Fragen nach der Bedeutung der musikalischen Erfahrung ebenfalls eine Rolle.

c) Die zahlreichen außerschulischen Angebote zum organisierten und institutionalisierten Musik-Lernen für alle Altersgruppen sind zu beleuchten und zu befragen im Hinblick auf ihren Beitrag zum Musik-Lernen ihrer Teilnehmer vom Jugendalter bis ins hohe Erwachsenenalter. Dies deshalb, weil Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen (als Lernbedingungen) in diesen Teilnehmerkreisen häufig sehr heterogen sind. Dazu zählen kurz- oder langfristige (von der Wochenendaktion bis zum Semesterprogramm, u. U. in mehreren Teilen) Angebote u.a. von Volkshochschulen, Akademien in kirchlicher Trägerschaft, vom IMA etc. Die Veranstaltungen sind sowohl „theoretisch“ orientiert als auch dem praktischen Musizieren (z. B. Gitarre, Blockflöte, Ensemble) gewidmet. Eine besondere Form und ein besonderes musikpädagogisches Problem stellen Angebote für Mütter/Väter mit Kindern dar, weil hier generationenübergreifend gearbeitet werden muß (von der Forschung noch unbearbeitet).

d) Laienensembles unterschiedlicher Stilrichtungen und unterschiedlichen Anforderungsniveaus (vokal/instrumental, der Deutsche Musikrat spricht vom „Laienmusizieren“) und die Möglichkeit zum Musik-Lernen. „Learning by doing“ (u. a. die häufig einzige Methode des Vormachens und Nachmachens) und Musik-Lernen? Zur Rolle des Leiters/der Leiterin? (Der gebildete Amateur unter den Amateuren; vgl. Abel-Struth 1985, S. 454f.).

e) Musik-Lernangebote, die über Medien vermittelt werden (u. a. Selbstlernprogramme über Audio- und Video-Cassette, CD oder CD-ROM; Spiel-mit-Programme für Solisten etc.) oder Schulfunk/Fernsehen (kommentierte Konzerte, z. B. von Bernstein). Wie ist die Akzeptanz durch Interessenten bzw. gibt es positive Auswirkungen/Prägungen bei den Nutzern im Sinne von Musik-Lernen?

f) Konzert-/Operneinführungen in Programmheften oder live im Zusammenhang mit einem anschließenden Besuch der Kulturveranstaltung. Was wird wie vermittelt? Profitiert der Besucher davon im Sinne von Musik-Lernen - evtl. auch

längerfristig? Können sich auf diese Weise musikalische oder musikbezogene Erfahrungen bilden? Auf das musikpädagogische Interesse am Musikleben (für Schüler und Erwachsene) wies Abel-Struth (1985, S. 455) hin: „Der spezielle musikpädagogische Ansatz, die Besonderheiten des musikalischen Lernens der Erwachsenen, seine besonderen Bedingungen, dominanten Vorgänge und möglichen Ergebnisse, fand bisher kaum Interesse [...]“.

g) Leisten Musikprogramme der Rundfunksender mit kommentierenden oder lediglich unterhaltend-informierenden Zwischentexten zu den Werken einen Beitrag zum Musik-Lernen oder handelt es sich lediglich um „Unterhaltungssendungen“? Frage: Wer nutzt in welchen Zusammenhängen solche oft mehrstündigen Programme? Vertun die Rundfunkanstalten u. U. mögliche musikpädagogische Chancen?

h) Zur Bedeutung musikalischer und/oder musikbezogener Erfahrungen u. a. in Verbindung mit den biographischen Dimensionen des Lernenden - wo auch immer erworben - für das Musik-Lernen, auch unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens (vgl. u. a. Kaiser 1995). Was ist - bezogen auf den Erfahrungsbegriff bei H.J. Kaiser - musikalische Entwicklung, was musikalische Sozialisation?

i) Zur Bedeutung der Habitus-Prägung (Bourdieu) für das Musik-Lernen, vor allem im Blick auf lebenslanges Lernen. Aktives Musizieren versus viel Musikhören im Elternhaus - wie sind die Prägungen auf das Kleinkind für das spätere Musik-Lernen einzuschätzen?

k) Geschlechtsspezifische Aspekte des Musik-Lernens in Schule und außerschulischem Bereich. Konsequenzen für das musikpädagogische Handeln im Lehr-/Lernprozeß. Geschlechtsspezifische Besonderheiten des Musik-Lernens im Erwachsenenalter: Sind Frauen im Erwachsenenalter generell „bildungs-freudiger“ als Männer (die „berufliche Auslastung“ der Männer als Entschuldigung und das Desinteresse an Musik-Lernen könnten evtl. auch aus früheren Entwicklungsphasen herrühren)?

In der Auflistung von musikpädagogischen Problemen soll nicht ins Detail gegangen werden; zu einigen Punkten existieren Forschungsansätze. Mit Blick auf die Tagungsthematik sollen noch einige Aspekte benannt werden, weil sie einen direkten Bezug zu „Entwicklung und Sozialisation“ erkennen lassen:

1) Musik-Lernen Erwachsener im Lebensablauf: Wie sind die Auswirkungen eines zielstrebig betriebenen Musik-Lernens von Laien auf die Persönlichkeit in verschiedenen Lebensphasen - speziell im Alter? Nicht gemeint sind musikalische Aktivitäten mit sozialpädagogischer Intention, sondern musikalische Bildungsprozesse. Wie sollen sie initiiert bzw. gestaltet werden?

2) Der „Lebensweltbezug“ als didaktische Herausforderung für die Zukunft - gelingt es, durch Musikunterricht oder außerschulisch organisierte Lernangebote eine lückenhafte, d. h. als defizitär empfundene musikalische Sozialisation auszugleichen?

3) Wenn Sozialisation als „Interaktion“ (Aktivität des Kindes) (Oswald 1997, S. 52ff.) verstanden wird, trägt dann die Musikarbeit oder der Musikunterricht im Kindergarten, in der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung, in der Grundschule einer optimalen musikalischen Sozialisation Rechnung? Es stellen sich Fragen an Fachdidaktik und Methodik. Die genannten Institutionen haben die Aufgabe, Fähigkeiten von bisher sozial sehr unterschiedlich geprägten Kindern zu wecken, zu entwickeln und zu fördern.

4) Welche musikpädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus der Erkenntnis, daß Entwicklung als „Handeln im Kontext“ verstanden wird (Oswald 1997, S. 54ff.)? Die vom Kind zu lösenden „Entwicklungsaufgaben“ sollen es fordern, nicht unter- oder überfordern. Meine Frage ist Denkanstoß an musikalisch aktive Eltern, Kindergarten, musikalische Früherziehung und Grundausbildung sowie an die Grundschule. Hierzu Abel-Struth (1985, S. 171): „Wir wissen heute noch nicht sehr viel, aber wir wissen doch mit Sicherheit, daß das volle musikalische Angebot gerade für jüngere Kinder von entscheidender Bedeutung für ihr späteres musikalisches Verhalten ist. [...] Die noch heute in der Diskussion vertretene Auffassung, Kinder vor ‘musikalischen Überforderungen’ zu bewahren und die ‘natürliche Entwicklung’ ihrer ‘musikalischen Begabung’ abzuwarten, ist Erbe musikalischer Entwicklungstheorie.“

5) Bestehen für ein mögliches bzw. intendiertes Musik-Lernen (Instrumental-/Gesangsunterricht oder Konzert-/Opernbesuche etc.) im Erwachsenenalter Schwierigkeiten, auf die die Musikpädagogik zu reagieren habe, wenn im Jugendalter ausschließlich Popmusik gehört wurde, wie Abel-Struth meint? (1985, S. 245: „[...] daß im Erwachsenenalter kein musikalischer Bezug mehr zu dieser komplizierten Musik aufgebaut werden kann.“) Aus meiner Sicht hat der Erwachsene selbst zu bestimmen, welcher Stilrichtung sich sein Musik-Lernen zuwenden soll.

Allgemeine Forschungsschwerpunkte:

Im Bereich der Grundlagenforschung geht es um die weitere Klärung des Begriffs *Musik-Lernen* (*musikalisches Lernen* bei H.J. Kaiser), weiterhin um *lebenslanges Lernen* im Bereich Musik.

Unterrichtsforschung wird in mancher Frage weiterhelfen. Forschungen *zur Ausbildung und zum Selbstverständnis* (im Blick auf die Lehrtätigkeit) von *Musikpädagogen* an Schule und Musikschule erscheinen wichtig. Teilnehmerforschung bei den unter c) genannten Bildungsinstitutionen durch qualitative und quantitative Untersuchungen. *Teilnehmererhebung und -befragung* bei den unter e) bis g) genannten Institutionen, Veranstaltungen und Nutzern. Qualitative Untersuchungen mit musizierenden Erwachsenen - u.a. *Biographieforschung* - unter verschiedenen Aspekten, u. a. die genannten Aspekte des Musik-Lernens, der Schichtzugehörigkeit, des Geschlechts, Alters, der bisherigen musikalischen Sozialisation etc.

Unter dem Aspekt *Methodologie* ist *Methodenpluralismus* denkbar: u. a. qualitative und quantitative Empirie, Hermeneutik. Bei Vorliegen entsprechender Quellen sind zu dem Tagungsthema auch historische sowie historisch-systematische Arbeiten vorstellbar. Hinweise auf und Beispiele für die gesellschaftliche Funktion von Musik bzw. Liedern (u. a. das Lied als Mittel zur [auch musikalischen] Sozialisation) finden sich bei Abel-Struth (1985, S. 61ff.).

In die Gegenwart reichend sehe ich ein anderes musikpädagogisches Problem: Wieweit spiegeln sich die schultheoretischen Entwürfe der frühen 70er Jahre (z. B. Chancengleichheit als gesellschaftliche Forderung, Gesamtschulkonzepte) in der Fachdidaktik? Sind die bildungs- und gesellschaftspolitischen Intentionen der Musikpädagogen „in der Praxis“ angekommen, d. h. wie wirken sich beispielhaft gesellschaftlich orientierte schultheoretische Entwürfe über die Fachdidaktik Musik auf Schüler aus? (D. h.: Wie haben Schüler von damals ihren Musikunterricht erlebt? Sind sie von ihm besonders im Blick auf die Fragestellung geprägt worden?)

Ziel der Forschungen sollte sein: Musik-Lernen für die „Schüler“ mittel- und langfristig zu verbessern suchen, ihren Bedingungen und Bedürfnissen gerecht werden. Das bezieht sich auf Schule, Musikschule und außerschulische Institutionen (incl. Erwachsenenbildung).

Veränderung/Erweiterung der Forschungsperspektiven sind im Fluß, u. a. durch die zunehmende Selbstverständlichkeit, daß die Medien die Gesellschaft immer mehr beherrschen/bestimmen.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz
- Grosse-Brockhoff, H.-H. (1995): Kultur im Zeitalter der Vielheit der Information und der Knappheit der öffentlichen Mittel - Oder: Warum und zu welchem Ende treiben wir heute eigentlich noch öffentliche Kulturpolitik? Düsseldorf
- ISME (1976): Music as a dimension of lifelong education. Hg. E. Kraus. Mainz
- Kaiser, H.J. (1995): Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms, S. u. a. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel, S. 9-41
- Oswald, H. (1997): Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. In: 36. Beiheft ZfP, S. 51-75

Prof. Dr. Ursula Eckart-Bäcker
Gustav Radbruch-Straße 13
50996 Köln

MARTIN PFEFFER
(Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation

Probleme und Perspektiven des Faches Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten

Die folgenden Bemerkungen und Fragen erheben keinerlei Anspruch auf Wahrheit und Vollständigkeit, sondern dienen dem Zweck, eine Diskussion auf der Basis subjektiver Beobachtungen anzustoßen.

Entwicklung und Sozialisation sind zwar Thema von Lehrveranstaltungen an Musikhochschulen, doch wird an Hochschulen mehr zur Thematik angeboten, an denen ausgewiesene Musikpsychologen lehren -, allerdings nicht unbedingt unter musikpädagogischer Perspektive. Auch findet das wissenschaftstheoretische Problem, daß es zwischen wissenschaftlichen Aussagen (wertfreie Faktenaussagen, Gesetzmäßigkeitenfeststellung) und Handlungsanweisungen (wertende Sollensaussagen) einen logisch nicht überbrückbaren Unterschied gibt, häufig zu wenig Beachtung im Rahmen der Formulierung „musikpädagogischer Konsequenzen“.

Die Lehrangebote (z. B. NRW „C 4: Musikpädagogik unter psychologischem und soziologischem Aspekt“) werden häufig von den Studierenden nicht als Hilfe oder Bereicherung empfunden und lassen sich kaum stringent in Reflexion wie Praxis der künftigen Berufstätigkeit integrieren. Das gilt gleichermaßen für die Lehramts- wie für die instrumentalpädagogischen Studiengänge.

Hinzu kommt, daß Studierende des Studienganges Lehramt für die Sekundarstufe II ihrer zukünftigen Berufstätigkeit häufig mit gemischten Gefühlen gegenüberstehen, zumal sie in der Regel unzulänglich erteilten Musikunterricht aus ihrer eigenen Schulzeit kennen.

Gefragt werden muß daher nach der Funktion einer Vermittlung von Ergebnissen empirischer Forschung und nach den Konsequenzen vermittelter Erhebungsergebnisse (Seins-Listen) für die berufliche Identitätsbildung. Wenn z. B. eine Vielzahl von Erhebungen nachweist, daß Schule im Vergleich zu Medien und Peer groups nur marginal Einfluß auf die musikalische Sozialisation der

Heranwachsenden nimmt, führt dies dann nicht zumindest implizit zu Affirmation und Resignation auf seiten der künftigen Musiklehrer/innen?

Ein nach wie vor gravierendes methodologisches Problem besteht darin, daß mit der Herrichtung des Untersuchungsgegenstandes zur Untersuchbarkeit (Eingrenzung der Fragestellung, Ausgrenzen „irrelevanter“ Bedingungsfaktoren etc.) die Vielfalt und Komplexität des Umgangs mit Musik nicht erfaßt werden kann. In der Schule wartet jedoch das „pralle“ (Musik-)Leben auf die Berufsanfänger/innen, und die entsprechenden Anforderungen lassen sich nicht mit Wissen über ein Konglomerat empirischer Daten bewältigen.

Die künstlerische „Aura“ von Musikhochschulen verleitet nicht selten zu einem auf den Begabungsbegriff zentrierten Verständnis von Erfordernissen für den Musikunterricht (schulisch wie außerschulisch).

Dem Studium ist eine Aufnahmeprüfung, die einen spezifischen musikalischen Sozialisationskontext voraussetzt, vorgeschaltet. Sollte nicht während des Studiums vielfältiger Kontakt mit anderen mit Musik arbeitenden Institutionen hergestellt werden, um das Spektrum des pädagogischen Umgangs mit Musik besser erschließen und auf eine realistische Basis stellen zu können?

Auch sollte die eigene musikbezogene Entwicklung und Sozialisation der Studierenden reflexiv zum Gegenstand eingehender Erörterung gemacht und insbesondere mit Blick auf das künftige Lehramt problematisiert werden.

Was wird dafür getan, daß Entwicklung und Sozialisation in eine genuin musikpädagogische Perspektive kommen? Wird Grundlagenforschung (z.B. die Habilitationsschrift von M. Schulten) musikpädagogisch ausgerichtet in die Hochschullehre eingebracht? Werden Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund gesehen, daß Studierende sie handelnd in pädagogische Zusammenhänge integrieren können (Relevanz aktueller Forschungsergebnisse aus musikpädagogischer Sicht mit Blick auf die künftige Tätigkeit Studierender)? Genügt man sich selbst und befragt die Brauchbarkeit seiner Ergebnisse nicht? Meines Erachtens sollten Interaktion und Prozeß sich als Forschungsfocus ergeben, Musiklehrerinnen und -lehrer als „Problemsteller/innen“ mit Blick auf Forschung und Vermittlung einbezogen und mehr Wissen über die musikbezogen „fremden“ Heranwachsenden (Szenen etc.) generiert werden.

Auch hier müßte eine langfristige Evaluation zur Frage, was Musikunterricht (nicht nur schulischer!) eigentlich bewirkt, erfolgen. Sie müßte von der Kindheit bis ins hohe Alter reichen (lebenslanges Musikhören).

Wird in der Musikpädagogik nicht vieles unter falschem Etikett verkauft (s. bisherige AMPF-Bände oder die meisten Beiträge der diesjährigen Tagung), wobei sich Musikpädagogik möglicherweise vor sich selbst mit fremden Federn zu schmücken versucht hat? Wo haben beispielsweise die diesjährigen Beiträge

der AMPF-Tagung ihren „Ort“ in der Musikpädagogik? (Es wird empirisch geforscht, aber wo ist das musikpädagogische Problem?)

Welcher Stellenwert wird der Tagungsthematik neben oder auch in Verknüpfung mit Fachdidaktik eingeräumt?

- Wird musikalische Entwicklung und Sozialisation auch unter historischem Aspekt („C 1“ in NRW) betrachtet, z.B. als Geschichte der Erforschung dieser Phänomene?
- Spielen Entwicklung und Sozialisation thematisch auch eine Rolle in Veranstaltungen, die sich mit Grundlagen musikdidaktischer Konzeptbildung befassen („C 2“ in NRW)?
- „Musikpädagogik unter psychologischem und soziologischem Aspekt“ („C 4“ in NRW) beschränkt sich häufig auf Akustik, Soziologie, Psychologie oder Medienkunde ohne pointiert musikpädagogische Perspektive und wird meist nicht von fachlich musikpädagogisch ausgewiesenen Personen gelehrt. Ein Transfer des gegenwärtigen Theoriestandes zum Thema sollte zügiger geleistet werden.

Prof. Dr. Martin Pfeffer
Am Fronhof 18
36137 Großenlütder

NIELS KNOLLE
(Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation

Probleme und Perspektiven für das Fach Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten

These 1: Was Musik der Gegenwart ist, auf welche Weise man sie für seine Bedürfnisse nutzen kann, wie man lernt, ein Instrument zu spielen, das alles erfahren Jugendliche gleichsam auf der Straße, in den Medien oder im Internet. Jugendliche eignen sich Musik im Kontext ihrer persönlichen Lebenswelt an, nicht aber im Musikunterricht.

In den 50er Jahren mochten die MusikerzieherInnen noch glauben können, den primären Zugriff auf die Entwicklung des Musikverständnisses bei „ihren“ SchülerInnen (also den Kindern, Jugendlichen) und deren musikalische Sozialisation zu haben. Bereits in den 70er und noch deutlicher in den 90er Jahren ist offenkundig geworden, daß längst Massenmedien und Peergroups die Definitionsmacht für die Konstitution von Selbstbildern, kulturellen Selbstverständnissen und musikbezogenen Handlungsorientierungen übernommen haben. Sie bilden nun die primäre Sozialisationsinstanz - quantitativ und qualitativ aufgrund ihrer medialen und mentalen Präsenz.

These 2: Im Zuge der materiellen (und konzeptionellen) Verarmung des Staates bei gleichzeitiger Zunahme des privaten Reichtums (in der Hand der sog. Besserverdienenden - die breite Masse der ArbeitnehmerInnen hat daran nur wenig Anteil) verlieren zunehmend die Musikschulen und auch der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen die Sicherheiten staatlich garantierter Finanzierung. Musikschulen und Musikunterricht geraten angesichts der Sparzwänge unter existentiellen Konkurrenz- und damit Legitimationsdruck.

Was für die Musikschulen schon heute gilt, daß sie sich mit ihren Angeboten auf dem pädagogischen Markt verkaufen (können) müssen, wird aller Voraussicht nach morgen auch für den schulischen Musikunterricht gelten: In dem Maße, wie Eltern über die Einstellung von (Musik-)LehrerInnen und deren Ver-

tragsverlängerung werden bestimmen können, weil sie das entsprechende Schulgeld zahlen, bestimmen sie auch die inhaltlichen und pädagogischen Anforderungen an die (werbewirksamen) Profile „ihrer“ Schulen.

Das mag bei den „besserverdienenden“ Schulen auch zu einer Nachfrage nach Musikevents aus dem Kontext der musikalischen Hochkultur des 19. und 18. Jahrhunderts führen neben der von Sponsoren alljährlich geforderten Aufführung von publikumswirksamen Musicals.

Aber welche Angebote könnte der Musikunterricht bzw. die regionale Musikschule für die Jugendlichen machen, die auf verarmende Schulen in Stadtteilen mit sozialen Problemen etc. gehen und deren soziale Perspektiven eher aussichtslos sind? Oder wird der Musiklehrer oder seine Kollegin sich an diesen Schulen (wenn es denn überhaupt noch Musikunterricht gibt) nicht vielmehr in der Rolle des kulturellen Sozialarbeiters wiederfinden, der mit seinen szenebезogenen musikalischen Freizeitangeboten die Jugendlichen aus der perspektivlosen Gewalttätigkeit herausholt und der ihnen auf dem Weg zu einer selbstverantworteten Musikpraxis behilflich ist, mit der sie sich und ihre sozialen Bedürfnisse und Erfahrungen ausdrücken können.

These 3: Wir wissen als MusikpädagogInnen bzw. als MusikwissenschaftlerInnen viel über die materialen Erscheinungsformen der musikalischen Kulturen der Gegenwart, nicht ganz so viel wissen wir über die Subjekte, die mit diesen Kulturen umgehen. Ganz besonders viel wissen wir aber über die feinen Unterschiede im Bereich der kunstmusikalischen Hochkultur, wenngleich auch hier die Avantgarde der Gegenwart nur von peripherem Interesse zu sein scheint. Wir wissen also über vieles viel, es ist aber zweifelhaft geworden, ob es das richtige ist.

Zweifellos haben Musikwissenschaft und Musikpädagogik (ob sie nun sich quantitativer oder phänomenologischer oder komparativer oder qualitativer Methoden bedienen) eine Fülle von Kenntnissen und Beschreibungsmodellen bezüglich der Analyse und Erklärung von Sachverhalten auf der Objektebene und - wenn auch nicht so umfangreich - auf der Subjektebene in den vergangenen Jahren erarbeiten können.

So differenziert aber auch die Wissensbestände zu Aspekten musikbezogenen Handelns bei Jugendlichen sind (überwiegend allerdings nur in quantitativer Hinsicht) - aus musikpädagogischer Sicht sind uns die heutigen Jugendlichen mit ihren mentalen Dispositionen weitgehend unbekannt geblieben. Über die sozialisatorischen Wirkungen bzw. Auswirkungen etwa des Umgangs mit Massenmedien auf das Entstehen von musikbezogenen Selbstbildern, Wertorientierungen etc. können wir kaum Aussagen machen, die über Quantitäten der

Nutzung von sozialisationsrelevanten Medienangeboten auf der einen Seite, über konkrete Einzelfälle auf der anderen Seite hinausgehen. Und wie sich musikbezogenes Handeln in der Zukunft entwickeln könnte und was wir - als Konsequenz daraus - *heute* in der musikpädagogischen Ausbildung auf den Weg bringen müssen, damit der Musikunterricht von *morgen* dann nicht der von *gestern* ist, auch darüber gibt es wenig handlungsanleitende Erkenntnisse.

These 4: In einer Situation, in der Musikunterricht und Musikschule Gefahr laufen, seitens der Jugendlichen nicht mehr gefragt zu werden, weil sie aus ihrer Sicht kaum alltagsrelevante Erfahrungsangebote zu machen in der Lage sind, in einer Situation, in der staatliche Stellen aus Gründen des Sparens darüber nachdenken, den Musikunterricht für Jugendliche in die Hand der Musikschulen zu verlegen und so den Bildungsauftrag zu privatisieren bzw. zu kommerzialisieren, in einer Situation, in der wir als Musikpädagogen über unsere Adressaten, die mit ihrer Nachfrage unsere Angebote legitimieren würden, nur wenig zukunftsorientiertes Wissen haben - in einer solchen Situation also wäre es verhängnisvoll, einfach weiterzumachen wie bisher.

Zu fragen ist, ob wir uns weiterhin Aufnahmeprüfungen für SchulmusikerInnen leisten können, die mit ihren hohen Anforderungen an das Instrumentalspiel möglicherweise geeigneten Nachwuchs für die künstlerischen Ausbildungsgänge selektieren, aber kaum prognostischen Wert für eine erfolgreiche Professionalisierung der angehenden LehrerInnen aufweisen.

Zu fragen ist, ob die Musik der Gegenwart und mehr noch der Umgang mit ihr in den musikpädagogischen und den instrumentalpädagogischen Studiengängen im Vergleich zu den Themenfeldern des 19. und 18. Jahrhunderts auch weiterhin so marginal wie bisher in den Studien- und Prüfungsordnungen berücksichtigt werden darf.

Zu fragen ist, wie der vielerorts in den Studienordnungen dominierende „Objektbezug“ ersetzt oder doch ergänzt werden könnte durch einen stärkeren Adressaten- und Handlungsbezug. Im Mittelpunkt der Ausbildungsinhalte sollten nicht primär die „Ansprüche“ von Romantik, Sonatenhauptsatzform, Trugschluß, Appassionata, Blues-Schemata, Voicings, Neuen Technologien etc. stehen, sondern die Vermittlung von situationsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen. HochschullehrerInnen könnten sich dann nicht länger als Wissensvermittler verstehen, sondern sie hätten neben ihrer Forschungstätigkeit auch Aufgaben des Managing, Coaching, Producing zu übernehmen. In vergleichbarer Weise würde das auch für LehrerInnen an Musikschulen gelten.

Zu fragen ist, wie die Ausbildung in diesen Studiengängen „entschult“ werden könnte zu Gunsten der Verschränkung mit musikbezogenen und pädagogischen

Berufsfeldern auch außerhalb der Hochschulen. Das Musikstudium könnte dann ein achtsemestriger „Marktplatz“ sein mit Werkstätten des Lehrens und Lernens, mit Aktions- und Gesprächsforen, mit Ereignisbühnen, auf denen Arbeitsergebnisse der Öffentlichkeit vorgeführt werden. Auf diesen Marktplatz kommen Profis von „außen“, die in Verlagen, in den Medien, in pädagogischen Institutionen tätig sind und nun zeitweise in der Hochschule mit Studierenden und Hochschullehrern an zeitlich begrenzten Projekten arbeiten, und umgekehrt gehen die Studierenden und HochschullehrerInnen in die Berufsfelder außerhalb der Hochschule, hospitieren dort, bilden sich fort, erproben die Brauchbarkeit ihrer in der Hochschule erarbeiteten Ergebnisse unter den Anforderungen alltäglicher Praxis etc.

Prof. Dr. Niels Knolle
Hopfenweg 22
26125 Oldenburg